

# **ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ДИДАКТИКИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

**Сборник материалов  
Всероссийской научно-практической конференции  
с международным участием**

**27 октября 2009 года**

**Часть 1**

**Белгород  
2010**

Департамент образования, культуры и молодёжной политики  
Белгородской области

ГОУ ДПО Белгородский региональный институт повышения квалификации  
и профессиональной переподготовки специалистов

Кафедра профессионального образования

Кафедра педагогики факультета психологии  
Белгородского государственного университета

**ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ДИДАКТИКИ:  
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

**Сборник материалов  
Всероссийской научно-практической конференции  
с международным участием**

**27 октября 2009 года**

**Часть 1**

**Белгород  
2010**

**ББК 74.20:**

**П 78**

Печатается по решению  
редакционно-издательского совета  
Белгородского регионального института  
повышения квалификации и профессиональной  
переподготовки специалистов

**Редакционная коллегия:**

Проф. Сердюкова Н.С., доц. Павлова О.А., проф. Белогурова Л.М., проф. Исаев И.Ф., доц. Фатьянова Н.М., доц. Шаповалова Л.Т., доц. Ситников Д.В., ст. преп. Одинцова Т.С.

**П 78**

**Проблемы современной дидактики: теория и практика:** материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Белгород, 27 октября 2009 года); в 3 ч. / Отв. редакторы Л.М. Белогурова, Н.М. Фатьянова. – Белгород: Изд-во БелРИПКППС, 2010. – Ч.1. – 330 с.

В материалах конференции представлены современные теоретические и практические вопросы дидактического знания, исследования, наработки, отражающие современный процесс обучения, позиции его участников, способы повышения эффективности дидактического взаимодействия. Значительное внимание уделено инновационной направленности современного обучения, педагогическому творчеству, использованию новых образовательных технологий.

Материалы сборника могут быть рекомендованы для преподавателей вузов, ССУЗов, учреждений начального профессионального образования, системы дополнительного образования, педагогов, руководителей образовательных учреждений.

ББК 74.202

ISBN 978-5-91295-021-6

© Белгородский региональный институт  
повышения квалификации и профессиональной  
переподготовки специалистов, 2010

## СОДЕРЖАНИЕ

### Раздел I. Развитие представлений о процессе обучения

Уман А.И. Технологизация как тенденция развития отечественной дидактики.....	8
Лозовая В.И. Проблемы научного исследования вопросов дидактики .....	13
Исаев И.Ф., Фатьянова Н.М. Дидактическая культура учителя как фактор инновационной педагогической деятельности .....	16
Ирхина И.В. Дидактическая система учителя как профессионально-личностный феномен .....	22
Ерёмкин А.И. Современная система образования и проблема одарённости.....	25
Постоева Е.С. Технологии исследовательской и проектной деятельности как средство реализации принципов дидактики.....	32
Фёдорова М.А. Учебная самостоятельная деятельность в личностно-ориентированной модели обучения .....	37
Ситников Д.В. Педагогическая поддержка саморазвития личности ученика в процессе обучения .....	41
Белогурова Л.М. Информатизация как условие обновления процесса обучения .....	46
Фатьянова Н.М. Технолого-инновационная готовность педагога ...	53

### Раздел II. Педагог как носитель культуры обучения, его роль в развитии дидактического взаимодействия

Ефимова В.Ф., Соломахина Л.И. Профессионально-педагогическая культура в преподавании специальных дисциплин .....	60
Бегунова Е.Г. Умение слушать - условие эффективности дидактического взаимодействия .....	63
Ситникова М.И., Дешина Н.А. Субъектный опыт учителя как педагогическая категория .....	67
Харитонова О.А. Принципы проектирования технологии подготовки педагогов к реализации личностно ориентированного подхода .....	73
Белкина Ю.А. Технология профессиональной подготовки будущего учителя-словесника (обзор концепций) .....	76
Акунеева Ю.В. Из опыта профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов на учебных занятиях по психологии .....	79
Зиновьева Т.И. Интонационная культура речи учителя начальных классов как фактор гармонизации дидактического взаимодействия ...	82
Линник-Ботова С.И. Дидактические аспекты формирования научнометодического мышления современного педагога .....	85
Ковалёва Н.М. Профессиональная мобильность как ведущая характеристика современного учителя .....	90



<i>Муслиенко Е.В.</i> Роль педагога в развитии дидактического взаимодействия .....	93
<i>Трубина Л.А.</i> Информационная компетентность педагога как одно из условий повышения качества образования .....	95
<i>Жарич Е.Е.</i> Культурологический феномен урока.....	98

### **Раздел III. Позиция учащегося в дидактическом процессе. Развитие субъектности учащихся**

<i>Демьянова О.М.</i> Субъект–субъектные отношения в системе: «Учитель – ученик».....	102
<i>Макотрова Г.В.</i> Проблемы и перспективы развития учебно-исследовательской культуры старшеклассников на основе социального партнерства.....	105
<i>Ковель М.И.</i> Возможности способа диалектического обучения в формировании адекватной самооценки учащихся .....	109
<i>Остроглядова Л.А.</i> Контрольно-диагностическое сопровождение дидактико-методологической системы формирования коммуникативной культуры учащихся .....	113
<i>Годовникова Л.В.</i> Школьная адаптация учащихся среднего звена с ограниченными возможностями здоровья .....	117
<i>Зорина Н.И.</i> Роль ученика в дидактическом процессе .....	120
<i>Мартыросян Р.И.</i> Развитие интеллектуальной культуры учащихся начальных классов .....	123
<i>Болотина С.Н.</i> Позиции участников дидактического процесса в системе начального профессионального образования.....	127
<i>Турчак С.К.</i> Система духовно-нравственного воспитания детей и молодежи как общественный договор основных институтов социализации личности .....	130
<i>Дмитроченко А.И.</i> Дифференцированный подход в обучении как средство активизации познавательной деятельности школьников .....	135
<i>Иваницкая Н.В., Соломахи В.В.</i> Формирование дидактических умений студентов в процессе педагогической практики .....	138
<i>Минаева Т.М.</i> Деятельностный подход в обучении .....	141

### **Раздел IV. Культура общения участников дидактического процесса**

<i>Золотых Н.В.</i> Толерантность – основа общения участников дидактического процесса .....	144
<i>Зарудный Д.Ю.</i> Культура слушания и слышания как исходный компонент культуры общения: дидактический аспект .....	147
<i>Львова А.С.</i> Подготовка студентов-педагогов к организации дидактического взаимодействия в начальной школе: коммуникативный аспект .....	150

<i>Одинцова Т.С.</i> Коммуникативная деятельность педагога в условиях современного образовательного учреждения .....	153
<i>Бескишко О.В.</i> Продуктивное общение на уроке.....	156
<i>Максимова Е.А.</i> Педагогическое общение в учебно-воспитательном процессе.....	159
<i>Трофимчук А.Г.</i> Педагогические коммуникации на основе общечеловеческих ценностей .....	164
<i>Терзи А.И.</i> К вопросу о нормах современного русского языка в процессе дидактического общения .....	167

## **Раздел V. Средства дидактического взаимодействия. Содержание взаимодействия**

<i>Безродных Т.В.</i> Реализация интерактивных технологий в процессе обучения студентов вуза.....	171
<i>Макотрова Г.В.</i> Работа с текстами в нейропедагогических условиях индивидуализации развития творческого потенциала развития старшеклассников .....	173
<i>Ставропольцева С.В.</i> Организация и осуществление дидактического взаимодействия в процессе реализации технологии лабораторно-бригадного обучения .....	177
<i>Тарасова С.И.</i> Особенности деятельности учащихся в рамках процесса формирования учебно-исследовательской культуры.....	184
<i>Лялина Н.И.</i> Дидактические материалы в работе мастера производственного обучения .....	189
<i>Толпекина Н.В., Аверьянова Т.Ю.</i> Методика направляющего текста при изучении темы «Квадратные уравнения».....	192
<i>Бочарова З.А.</i> Самостоятельная деятельность учащихся на уроке как средство повышения эффективности обучения математике .....	195
<i>Орлова Н.В.</i> Технология, метод, приёмы в процессе дидактического взаимодействия на уроках литературы .....	197
<i>Медведев Б.К.</i> Использование модульной технологии обучения в начальном профессиональном образовании .....	200
<i>Шметова Л.В., Ларченко Н.С.</i> Интегрированные уроки на основе технологии модульного обучения как средство повышения эффективности учебного процесса .....	204
<i>Кириченко В.А., Фомина Е.И.</i> О некоторых приёмах развития памяти на уроках иностранного языка .....	207
<i>Михайлова Т.А.</i> Дифференцированный подход к обучению химии как средство повышения познавательной активности учащихся .....	214
<i>Восковский Н.А.</i> Использование метода проектов с целью активизации познавательной деятельности учащихся на уроках технологии .....	218
<i>Можевитина В.И.</i> Дидактические условия формирования познавательной активности учащихся при изучении литературы в старших	

классов .....	221
<i>Грошева Е.В.</i> Информационные технологии как средство развития дидактического взаимодействия в начальной школе .....	224
<i>Зарубина Н.Н.</i> Самостоятельная работа учащихся с учебником на уроках русского языка .....	227
<i>Коптева О.В., Хорошилова Н.А.</i> Игра как способ гендерного развития и образования дошкольников .....	231
<i>Кострыкин Р.А.</i> Развитие коммуникативных качеств младших школьников .....	235
<i>Краснокутская Н.Н.</i> Использование метода проектов на уроках иностранного языка в целях активизации познавательной деятельности учащихся .....	239
<i>Луценко О.И.</i> Этнокультурологический подход в обучении русскому языку и реализация личностного потенциала участников процесса обучения .....	244
<i>Щербинина А.А.</i> Ценностно-мотивационное отношение учащихся к природе .....	247
<i>Мотынга Е.А., Зиновьева М.Ю.</i> Театрализация как ресурс проявления мотивации учения школьников в учебном процессе .....	252
<i>Слюсарева Г.Я.</i> Активизация познавательной деятельности студентов и развитие мотивации изучения иностранного языка с помощью музыки и песен .....	254
<i>Сорокопытова О.Г.</i> Работа с текстом на уроках русского языка как средство интеллектуального и речевого развития учащихся .....	257

## Раздел VI. Информационно-коммуникативные технологии и качество обучения

<i>Багацкая А.Н., Симонова С.Н., Шилова И.Д.</i> Использование информационных технологий на уроках музыки в школе .....	262
<i>Богданова С.В.</i> Информационная компетентность учителя биологии и новые подходы к обучению учащихся .....	265
<i>Рудь Н.Б., Бозаджиев В.Ю., Ярмова Т.Б.</i> Дистанционное обучение как один из инструментов повышения качества образования .....	269
<i>Васёкина Г.А., Васёкин С.А.</i> Повышение эффективности урока на основе современных средств обучения .....	273
<i>Гридчина О.Н.</i> Использование информационных технологий в условиях профильного гуманитарного образования .....	276
<i>Калайда Н.А.</i> Информационные технологии на уроках изобразительного искусства .....	281
<i>Касьянова Е.И.</i> Технологии XXI на уроках литературы .....	285
<i>Крапивина И.В.</i> Использование электронных учебников – реалия времени .....	288
<i>Луценко С.Г.</i> Модели использования информационных технологий .....	

при обучении младших школьников .....	291
<i>Малиновская Л.Д.</i> Информационно-коммуникативные технологии и качество обучения .....	293
<i>Миков Ю.А.</i> Компьютер как средство обучения .....	297
<i>Попова О.П.</i> Компьютерные технологии как условие повышения каче- ства обучения географии .....	301
<i>Пшеничная О.И.</i> Проблемы использования информационных техноло- гий в сфере образования .....	304
<i>Сивкова Е.А.</i> Опыт применения информационных технологий на заня- тиях по математике в профессиональном лицее .....	308
<i>Тучина И.А.</i> Эффективность использования информационных техно- логий в процессе преподавания дисциплин художественно-графичес- кого цикла .....	311
<i>Федутенко Т.А.</i> Методические возможности информационно-комму- никативных технологий .....	315
<i>Чиликина Т.В.</i> Информационные технологии как средство активизации познавательной деятельности учащихся на уроках географии .....	318
<i>Сведения об авторах</i> .....	324

## Раздел I. РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

### Технологизация как тенденция развития отечественной дидактики

*А.И. Уман*

В мире до середины XX века не было условий для разработки теории целей обучения. Они появились вместе с научно-технической революцией, с технологической эрой, возникшей в жизни человеческого общества, с технологическим подходом во всех сферах жизнедеятельности человека и, в том числе, в образовании.

Технологический этап в развитии нашего общества, начавшийся во второй половине XX века в эпоху научно-технической революции, не мог не повлиять на технологизацию науки в целом и дидактики, в частности. Как отмечал М.В. Кларин, первым детищем педагогической технологии было программированное обучение, характерными чертами которого явились "уточнение учебных целей и последовательная (поэлементная) процедура их достижения" [1, с.118]. Из этого следует, во-первых, что симптомом появления в теории и практике обучения технологического компонента было программированное обучение и, во-вторых, технология в обучении предполагает особое внимание к целевому элементу процесса обучения.

Программированное обучение пришло к нам из-за рубежа в 60-х годах XX века и в этом достаточно широком научном направлении исследованиями занимались представители кибернетики, теории информации, психологии, дидактики, науки об управлении и т.д. Среди дидактов особый вклад в развитие теории программированного обучения внесли Т.А. Ильина и В.П. Беспалько. Из наиболее значимых отечественных работ по программированному обучению можно выделить исследование Н.Д. Никандрова [4], в котором обобщён опыт и состояние разработанности данной проблемы в наиболее развитых странах мира – США, Англии, Франции и ФРГ.

Здесь представлены в единстве исторический, теоретический, методический и практический аспекты программированного обучения, вытекающие из анализа зарубежного опыта: впервые обобщён материал о спецификации целей обучения, анализируются разработки Б. Блума, Р. Ганье, Р. Менджера, К. Флексига и др. исследователей. Работа завершена и опубликована в 1970 году. В это время в исторических условиях противостояния двух систем – социализма и капитализма – в силу преобладания идеологических факторов над педагогическими невозможна была интерпретация и разработка идей, связанных со спецификацией целей обучения. Но поскольку идея разработки целей обучения является внутренней основой существования и развития программированного обучения, то дальнейшая разработка этого направления без своего важнейшего основания в итоге становится невозможной. Данное обстоятельство оказало решающее влияние на постепенный отход в 70-х годах в нашей стране от проблем программированного обучения.

В 70-е годы XX века начинает развиваться наша отечественная эмпирическая база, связанная с технологическим подходом к обучению. "Технологический подход к обучению ставит целью сконструировать учебный процесс, отправляясь от заданных исходных установок (социальный заказ, образовательные ориентиры, цели и содержание обучения)" [2, с. 18]. Он реализовался в двух направлениях научного поиска: во-первых, при исследовании конструирующей деятельности творчески работающих учителей и выделения процедур конструирования учебного процесса и, во-вторых, при углублённом изучении развивающегося категориального аппарата дидактики, учитывающем выделение технологических характеристик основных элементов процесса обучения.

Первое направление связано с подходами к конструированию учебного процесса и совокупности процедур, его составляющих. Это подходы: с позиции постановки и решения педагогической задачи (В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров, В.А. Сластёнин и др.), с позиции НОТ учителя (И.П. Раченко), с позиции педагогического предвидения (В.И. Загвязинский), дидактико-методический подход (И.М. Грицевский, С.Э. Грицевская, В.В. Краевский, Н.В. Кухарёв, Ю.Л. Львова, Р.П. Скульский, С.Д. Шевченко и др.).

В результате изучения опыта конструирования учебного процесса с различных позиций можно определить наиболее общую совокупность процедур. К ней относятся: анализ исходного состояния объекта, прогнозирование, целеполагание, проектирование и планирование.

Второе направление напрямую связано с развитием категориального аппарата дидактики и разработкой содержательного наполнения процедур конструирования. Однако его характеристика требует предварительных пояснений.

Прежде всего отметим, что к 80-м годам XX века в отечественной дидактике создались условия для проведения теоретических исследований по проблеме целей обучения. Этому способствовали, во-первых, накопленный богатый эмпирический материал по целям обучения, во-вторых, логика развития самой дидактики и, в том числе, технологического подхода к обучению, связанного с развитием знания о целях обучения и, в-третьих, имеющийся в нашей стране зарубежный опыт научных исследований по проблеме целей обучения. Поэтому в 80-х годах появились первые научные исследования по разработке отечественной теории целей обучения (Г.И. Батурина, В.П. Беспалько, М.В. Кларин, Т.И. Шамова и др.), что дало реальное основание для научной рефлексии понятия "цель обучения" как дидактической категории.

В середине 90-х годов XX века автором настоящей статьи была обоснована необходимость введения ещё одной дидактической категории, которая в технологическом плане вбирает в себя весь спектр основного дидактического инструментария и является связующим звеном между дидактикой и педагогической действительностью, выводит дидактику в учебный процесс [8, с.61-123]. Это понятие "учебное задание" (учебная задача). С одной сто-



роны, оно, будучи выраженным одним из основных дидактических элементов учебного процесса, завершает технологическую цепочку основных традиционных элементов; с другой – отражает целевой элемент в его практической реализации.

Кроме основных элементов обучения, отражающих категориальный аппарат дидактики в полном объёме, в технологическое содержание входят технологические характеристики этих элементов. Технологические характеристики – это такие составляющие элементов обучения, которые являются их "представителями" в процедурах конструирования учебного процесса. Они также характеризуют собой определённый, достаточно глубокий уровень разработки дидактических категорий, дающий возможность выстраивать учебный процесс на дидактическом "этаже". Выделим совокупность технологических характеристик с учётом их принадлежности тому или иному дидактическому элементу и укажем авторов, которые исследовали данные элементы на соответствующем уровне глубины. Каждая дидактическая категория обладает адекватным ему элементом со своей специфической технологической характеристикой. Для целей обучения – это таксономии целей и конкретизированные цели (М.В. Кларин, Н.Д. Никандров); для содержания образования – виды элементов учебного содержания и соответствующие конкретные его фрагменты (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин); для методов обучения – классификации методов, их сочетания, адекватные моделируемым фрагментам учебного содержания (Ю.К. Бабанский); для форм организации обучения – учебные ситуации и формируемые из них элементы урока (А.А. Бударный); для учебных заданий – их виды и конкретные формулировки, обращённые к учащимся (А.И. Уман); для процесса обучения – его звенья или этапы (Н.М. Яковлев, А.М. Сохор); для принципов обучения – принципы эффективного (оптимального) сочетания технологических характеристик всех основных дидактических категорий (Ю.К. Бабанский).

Если свести воедино результаты разработки технологического подхода к обучению, то складывается следующая картина. Во-первых, теоретически выделена совокупность процедур конструирования учебного процесса. Во-вторых, обоснована совокупность технологических характеристик всех основных дидактических элементов (традиционных и новых), которые обеспечивают содержательное наполнение процедур конструирования. Всё это, в свою очередь, обеспечивает построение способа конструирования учебного процесса. В качестве примера нами предлагается способ конструирования сценария урока, который заключается в последовательном построении учителем четырёх моделей учебной темы – целевой, содержательной, методической и процессуальной – на конкретном материале [7].

В 90-е годы происходит инвентаризация и систематизация различных способов конструирования учебного процесса на основе авторских концепций и систем обучения. Этот процесс ярко представлен в исследовании Г.К. Селевко [6]. Именно в это время технология обучения формируется как "нижний этаж" дидактической теории, через который дидактика "выходит" в

практику обучения. Акцент при этом делается на содержательной стороне технологий, их специфике. Речь в большей степени идёт о количестве технологий, нежели об условиях их эффективной реализации.

С сегодняшних позиций осознаётся, "что собственно технологизации подвергается не ребёнок, а условия его развития, деятельность, направленная на создание определённых воспитательных ситуаций. На уровне проектирования педагогическая технология может быть массовой и универсальной, на уровне реализации (а именно здесь мы имеем дело с живым человеком, с учеником) – только авторской" [9, с.26].

В целом технологический подход внедряется в учебный процесс с конца 80-х гг. XX века. Тем не менее, освоение его происходит очень медленно. Это связано с рядом обстоятельств. Во-первых, очень сильна в школе дидактическая традиция – предметоцентрический подход к обучению, – когда вся система работы рассчитана на приобретение учащимися ЗУНов и их контроль. Во-вторых, вузовская дидактическая подготовка будущих учителей по-прежнему строится на предметоцентрических основаниях. Если обратиться к современным учебникам для вузов по педагогике (дидактике), то можно обнаружить, что там подлежат изучению по-прежнему исключительно традиционные дидактические категории (как и 30-40 лет назад!). Т.е. новое поколение будущих учителей готовят к предметной подготовке школьников, а не к формированию личности. Ныне действующий государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования для учительских специальностей по части изучения дидактики также в своей основе традиционен. В-третьих, к сожалению, пока ещё не прижились в дидактике категории "цель обучения" и "учебное задание", а в практике – механизмы их реализации.

Есть и ещё одно обстоятельство, сдерживающее развитие технологического подхода к обучению и дидактики в целом. Это неразработанность феномена "результат обучения". Во-первых, полный цикл обучения представляет собой осуществлённую цепочку "цель – средство – результат" и, во-вторых, способ постановки целей, предлагаемый педагогической технологией, состоит в том, что "цели обучения формулируются через результаты обучения, выраженные в действиях учащихся, причём таких, которые учитель или какой-либо другой эксперт могут надёжно опознать" [2, с.28]. Поэтому дальнейшее развитие дидактической теории целей обучения во многом зависит от разработки понятия "результат обучения" и создания дидактической концепции результатов. И в этом плане ориентиром может служить Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования второго поколения, в которой в систематизированном виде представлено основополагающее знание о результатах образования, достигаемых в процессе учебной деятельности.

Образовательные результаты – это "приращения" в личностных ресурсах обучаемых, которые могут быть использованы при решении значимых для личности проблем. Личностные ресурсы можно разделить на мотиваци-

онные (ценностные ориентации, потребности, запросы, которые конкретизируются в мотивах деятельности), инструментальные, или операциональные (освоенные универсальные способы деятельности), когнитивные (знания, обеспечивающие возможность ориентации в явлениях действительности, предметные умения и навыки). Развитию мотивационных, инструментальных и когнитивных ресурсов личности соответствуют планируемые результаты образования: личностные, метапредметные и предметные. Личностные результаты являются фактором развития мотивационных ресурсов учащихся, метапредметные – инструментальных, предметные – когнитивных" [3, с.6]. Здесь сформулировано современное представление об образовательных результатах: дано их чёткое определение, выделены виды результатов, установлено соотношение видов ресурсов личности с планируемыми результатами образования. Кроме этого, в концепции даны определения личностных, метапредметных и предметных результатов через их содержательное наполнение. В целом в Концепции чётко определены "существо и основные составляющие современных результатов образования" [5, с. 14]. И, более того, сделан акцент "на результаты образования как системообразующий компонент конструкции стандартов" [5, с. 16].

Таким образом, на сегодняшний день Концепция стандартов носит ярко выраженный инновационный и опережающий характер относительно дидактики как науки.

Технологизация дидактики означает процесс порождения в науке технологического этапа, который приближает теорию к практике. Этот процесс имеет волнообразный характер. Первая волна является результатом научно-технической революции в мире, пришла к нам из-за рубежа и существовала в 60-е годы XX века. Вторая волна характеризует начальный этап разработки нашей отечественной теории целей обучения и расчленения конструирующей деятельности на составляющие (70-е - 80-е годы). Третья волна появилась в 90-х годах и существует по настоящее время. Она связана с созданием способов конструирования процесса обучения. В настоящее время Концепция стандартов общего среднего образования создаёт условия и предпосылки для реализации четвёртой технологической волны в образовании. Предполагается установление соответствия между целями обучения и результатами образования, которое в практике завершает технологическую "цепочку", а в теории влияет на создание полноценной дидактики, сближающейся с теорией и методикой обучения (предметными дидактиками) и отражающей технологические тенденции различных сфер общественного развития.

#### Литература

1. Кларин М.В. Развитие "педагогической технологии" и проблемы теории обучения // Советская педагогика, 1984, № 4 – С . 117-122.
2. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках: Пособие к спецкурсу. – М.: Арена, 1994. – 222 с.
3. Кузнецов А.А. Разработка Федеральных государственных стандартов общего образования // Педагогика, 2009, № 4, с.3-10.
4. Никандров Н.Д. Программированное обучение и идеи кибернетики: Анализ зарубежного опыта. – М.: Наука, 1970. - 206 с.

5. О Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования: доклад Российской академии образования / Под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова // Педагогика, 2008, № 10, С. 9-28.
6. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. - М.: Народное образование, 1988. - 256 с.
7. Уман А.И. Подготовка учителя к конструированию учебного процесса // Школьные технологии, 1998, № 4, С. 87-101.
8. Уман А.И. Технологический подход к обучению: теоретические основы / МПГУ им. Ленина, ОГУ. – Москва-Орёл, 1997. – 208 с.
9. Факторович А.А. Сущность педагогической технологии // Педагогика, 2008, № 2, С. 19-27.

## **Проблемы научного исследования вопросов дидактики**

**В.И. Лозовая**

*Я глубоко уважаю дидактику  
и ненавижу прожестёрство  
В.А.Сухомлинский*

Дидактика является основой педагогики как науки, «спасая» её от многочисленных упреков в отсутствии своей теории, методов исследования, диагностики и др.

Дальнейшее развитие требует повышения качества научных исследований, что предполагает анализ достигнутого на уровне идей, отдельных положений, теорий, технологий, обоснование определяющих категорий: принципов, методов, форм, содержания.

В последние десятилетия появляются сотни диссертаций, в которых молодые «учёные», «открывают» новые для них принципы, считают инновационными лекции, диспуты, семинары, не обогащая их действительно новым содержанием, не опираясь на закономерности педагогического процесса. Например, одна из диссертанток в гипотезе как условие выдвигает «использование принципа дифференциации и индивидуализации обучения». Во многих работах авторы выдвигают свои авторские так называемые дидактические принципы, которые не выдерживают критики. Так, диссертантка В.В. в работе, посвященной формированию знаний и умений младших школьников в процессе использования средств наглядности, называет принцип «простоты», который предполагает, по мысли автора, упрощение объекта путём изоляции его от внешних факторов, уменьшение числа параметров, которые исследуются.

Современной дидактике нужны работы, в которых выявляются, устанавливаются, сравниваются явления, процессы, подходы в зависимости от многочисленных факторов: условий, характера взаимоотношений субъектов обучения, времени, интересов, потребностей и т.д. (В своё время большая работа по сравнению методов обучения проводилась коллективом кафедры педагогики Московского государственного педагогического института под руководством профессора И.Т. Огородникова).

Поэтому так важно выявить актуальность проблемы, определить цель, задачи, предмет исследования, чему способствуют пилотажные данные, которые являются своеобразной научной разведкой, дающей возможность определять направление, содержание, методы исследования. В.И. Загвязинский пилотажные исследования называл зондирующими. Но в ряде диссертаций пилотажные данные включаются в констатирующий этап педагогического эксперимента в качестве начальных показаний накануне формирующего этапа состояния отдельных явлений, качеств, заложенных в гипотезе.

Особенность педагогической науки состоит в диалектической взаимосвязи теории и практики. Правильно проведённый формирующий этап эксперимента, когда он отвечает требованиям объективного выявления взаимосвязи между педагогическими способами и результатами их исследования при соблюдении научно обоснованных условий, обогащает теорию, является определённой ступенью процесса познания нового, оценки и обобщения явлений, которые изучаются. Учёные в эксперименте добывают новые знания. И когда вопрос разрешен, теория приобретает новый подход, аспект, трактовку явлений и т.д.

Но в последние годы во многих диссертационных работах авторы выдвигают четыре, пять условий (бывает и больше), а потом делают вывод на основе контрольного этапа исследования об их эффективности. Возникают вопросы: Какое же из выдвинутых в гипотезе условий обеспечит оптимальный результат? Все ли условия были максимально влияющими? Может достаточно было одного условия для получения такого же результата? Таким образом, чтобы выявить объективные взаимосвязи, надо иметь несколько экспериментальных групп в зависимости от количества условий. Вариативный эксперимент покажет, какое условие и на что влияет, т.е. способствует реализации цели работы. В одной из групп можно проверять условия в комплексе. А можно пойти и по другому пути: проанализировав результаты влияния на искомое каждого из условий, провести следующий этап эксперимента – использование совокупности условий, но с учётом их положительных результатов.

Итак, объективность, достоверность исследования зависит от чёткости, логичности проведения этапов педагогического эксперимента: констатирующего, формирующего и контрольного. При этом, если учёный выходит из хорошо известных теоретических предположений и пытается их проверить, то это фактически закрытие, а не открытие, которое возникает в условиях поиска.

Английский физик Кельвин сравнивал теорию с жерновом, а экспериментальные данные – с зерном, которое засыпают в жернова. Очевидно, что одни жернова, сколько бы они не крутились, ничего полезного дать не могут, потому что теория работает сама по себе. Качество муки определяется качеством зерна, ибо гнилое зерно не может дать живой муки. Так и в педагогической науке: качество эксперимента является необходимым условием как для обоснования теории, так и для получения практических результатов.



При этом ценными для науки являются не только позитивные результаты проверки гипотезы, но и негативные. Диалектика научного поиска доказывает, что успешное, правильное часто развивается на базе определённых ошибок, отрицательных результатов, которые анализируются и осмысливаются для получения выводов о дальнейшем развитии науки. Об этом в своё время говорил Ю.К. Бабанский на семинаре молодых учёных: «Не бойтесь отрицательных, негативных результатов проведённого эксперимента. Анализируйте полученные данные, не преувеличивая их вред и не уменьшая пользы. В науке отрицательный результат – тоже результат». Действительно, в науке даже ошибки ещё не являются лженаукой, которая не признаёт их, что является определённым тормозом для здорового научного развития путём преодоления противоречий как источника прогресса в науке. Первый признак выдающегося учёного, – отличал физик П. Капица, – он не боится ошибок ни своих, ни чужих, а недалёкий – только и думает, только и говорит об ошибках других людей. И заключает: «Ничто не является таким поучающим, как ошибки гения».

Если диссертант пишет, что в процессе проведения педагогического эксперимента у него не было никаких трудностей, то возникает вопрос: «А проводился ли он? Качественно ли?» Анализ авторефератов по теории обучения позволяет говорить о значительном снижении качества проведения эксперимента и анализа его результатов. Частично это связано и с тем, что мы понастоящему не ценим его значение (примером серьёзного отношения к эксперименту являлись выпуски «Новые исследования» под ред. М.Н. Скаткина). Чаще в журналах идёт речь о теоретических исследованиях. Экспериментаторы преклоняются перед талантливыми учёными, идеями, теориями, концепциями (развивающего обучения, личностно ориентированного и т.д.), но описаний процесса, хода эксперимента, как это имеет место в некоторых психологических журналах, нет в наших сборниках, журналах. Это было бы полезно как для научной молодежи, которые могут учиться искусству педагогического эксперимента, так и для опытных, ибо эти описания могут способствовать развитию бокового мышления, новым идеям и предложениям.

Недостатки научных исследований выявляются и в обработке, обобщении и представлении результатов, определении критериев, показателей, уровней тех или иных явлений. Многие ограничиваются представлением лишь уровней: низкий, достаточный, высокий или других модификаций, но часто не раскрывается содержание, сущность полученных данных. Формально используются и методы математической статистики, которая в отдельных случаях действует за определением английского писателя графа Б. Дизраэли, который был в середине XIX ст. премьер-министром Великобритании: «Существует три вида лжи: ложь, наглая ложь и статистика». Приведу пример использования коэффициента Пирсона для выявления влияния разработанной автором модели на формирование творческих способностей лицеистов: «Для интерпретации корреляции использовали коэффициент детерминации  $\chi^2$  для каждой из групп ... Констатируем, что в контрольной группе повыше-



ние уровня творчества повлияло на повышение уровня успешности учения на 9%, в экспериментальной – на 15%».

Как тут не вспомнить философа, педагога Г.С. Сковороду, который писал, что мы должны быть благодарны Богу, что он создал мир так, что простое – правда, а всё сложное – неправда. Эту мысль подтверждают педагогические труды К. Ушинского, П. Каптерева, В. Сухомлинского и др.

Всё это требует, с одной стороны, повышения требовательности к диссертационным работам, принципиальности в их оценке в сочетании с доброжелательностью со стороны научных руководителей, экспертов кафедр и советов, а с другой стороны, – тщательного отбора аспирантов, соискателей, преданных науке и желающих вести доброкачественные исследования. Поэтому заниматься наукой должны люди, имеющие опыт непосредственной работы в школе, вузе.

### **Дидактическая культура учителя как фактор инновационной педагогической деятельности**

*И.Ф. Исаев, Н.М. Фатьянова*

Человек всё чаще задумывается о проблемах, возникающих в окружающей его действительности, ему приходится разбираться в коллизиях общественного развития, во внешних и внутренних взаимосвязях, противоречиях, овладеть социокультурными ценностями, уметь мыслить его интересами. Формирование соответствующего отношения к природе, культуре, к себе и другим людям, к будущему, формирование соответствующего стиля мышления и деятельности, панорамной картины мира – задача школы XXI века.

В решении назревших проблем в образовании ключевая роль принадлежит учителю. Развитие его профессионализма, культуры, творчества в процессе профессионального становления и развития становится залогом подготовки нового поколения молодёжи, способной к инновационной, преобразующей деятельности, способной своим новым уровнем развития повысить уровень жизни, обеспечить значительный социально-экономический рост.

В создавшихся условиях роль учителя как носителя и представителя культуры приобретает особую значимость. В потоке новаций важно не только сохранить позитивный имеющийся опыт дидактической деятельности учителя, но и повысить уровень его дидактической культуры, так как их дидактическая культура выступает не только мерой и способом творческой самореализации личности учителя в разнообразных формах его обучающей, научно-методической деятельности, но и стабилизирующим фактором в образовательной системе.

Дидактическая культура является видом профессионально-педагогической культуры, выступающей частью педагогической культуры.

как общественного явления. Носителем дидактической культуры выступает учитель, призванный осуществлять процесс обучения в инновационном режиме, соответствующем целям и задачам учебного заведения.

Дидактическую культуру учителя мы определяем исходя из категорий «педагогическая культура», «дидактика». Педагогическая культура при этом рассматривается как совокупность педагогических ценностей, как специфический способ педагогической деятельности, как процесс творческой самореализации личности учителя. Дидактика, как теория образования и обучения, отрасль педагогики, предметом которой является процесс обучения, как взаимодействие преподавания и учения в их единстве, обеспечивающее организованное учителем усвоение учащимися содержания образования.

Следовательно, дидактическая культура – это культура обучения, проявляемая учителем в дидактической деятельности как это его системное качество, направленное на образование, воспитание и развитие личности ребёнка, максимальную реализацию его потенциальных возможностей.

На основании исследования структуры, содержания, особенностей, процесса обучения, нашей концепции профессионально-педагогической культуры нами предложена модель дидактической культуры учителя, включающая мотивационно-ценностный, инновационно-технологический, личностно-творческий компоненты.

Мотивационно-ценностный компонент дидактической культуры учителя в нашем исследовании определяется совокупностью ценностных ориентаций и характеризуется целями дидактической деятельности, совокупностью знаний, которыми он обладает, системой профессиональных качеств, спецификой дидактически целесообразных отношений. Мотивы дидактической деятельности педагога обуславливают цели и предопределяют результат обучения.

В современный период переориентации жизненных ценностей произошёл поворот и в образовательных целях и задачах – от всестороннего развития личности ученика к развитию его индивидуальных черт, реализации потенциальных возможностей, при которых ребёнок рассматривается не как объект обучающих воздействий учителя, а как самоизменяющийся субъект учения, как учащийся. Таким образом, целью дидактической деятельности учителя является ученик, его потребности, личностные особенности. Цели реализуются в учебном процессе и учителем и учащимся, в структуре обучающей деятельности педагога они становятся дидактическими целями, определяющими результат деятельности учителя, обладающий аксиологическими характеристиками.

Представляя структуру дидактической культуры учителя, мы опираемся на общепринятое положение о том, что эта структура должна включать в себя, прежде всего знания, т.е. успешность выполнения какой-либо деятельности требует определённого фонда знаний в соответствующей области, в данном случае в области дидактики, методики, психологии.

Для обеспечения высокопродуктивного процесса обучения учителю необходимы профессиональные способности. Под дидактическими способностями нами понимаются индивидуально-психологические характеристики личности учителя, её качества, которые отвечают требованиям, предъявляемым дидактической деятельностью (т.е. деятельностью по обучению, воспитанию и развитию молодого поколения) к человеку-исполнителю (т.е. учителю) и определяют тем самым успешное овладение этой деятельностью. Дидактические способности – “это своеобразная проекция” дидактической деятельности на личность, от которых зависит быстрое и лёгкое овладение дидактическими умениями и навыками. Дидактические способности реализуются в умениях и навыках. В зависимости от того, как педагог умеет общаться, устанавливать с учащимися дидактические целесообразные взаимоотношения, зависит успех деятельности в целом.

Известно, что для самостоятельной профессионально-педагогической деятельности необходимо иметь на достаточном высоком уровне развитые коммуникативные, организаторские умения и ответственное отношение к делу. Учитель вступает с другими членами коллектива в процесс создания, использования и внедрения новшества, он обсуждает содержание процесса обучения, его обновления.

В дидактической культуре учителя одно из важных мест занимают дидактические ценности: ценности-цели, ценности-знания, ценности-качества, ценности-отношения. Дидактические ценности, в частности, учителя инновационной школы, рассматриваются нами как средства и способы развития личности учащихся. Поэтому в формировании, развитии дидактической культуры учителя важное место должен занять процесс формирования дидактических ценностей.

Инновационно-технологический компонент дидактической культуры учителя мы рассматриваем как деятельность, направленную на решение дидактических задач разного уровня сложности по анализу, целеполаганию и планированию, организации, оценке и коррекции. Технология дидактической деятельности реализуется через методы, приёмы и позволяет учителю в реальной практической ситуации осуществлять обучение. Таким образом, инновационно-технологический компонент дидактической культуры учителя представляет собой процесс решения следующих бинарных дидактических задач: аналитико-рефлексивных, проектировочно-прогностических, организационно-деятельностных, диагностико-гностических, коррекционно-регулирующих.

Решение аналитико-рефлексивных задач мы видим в деятельности учителя по анализу исходного состояния дидактической системы, определению личной готовности к организации дидактического процесса, в том числе инновационного. Учитель в процессе анализа оценивает готовность своей системы к предстоящей дидактической деятельности. При этом он использует данные об учебных возможностях детей, соответствии степени продвижения учеников их личностным способностям, о сформированности способов учебной деятельности, учебной познавательной активности детей.

Осуществляя анализ собственной деятельности, учитель устанавливает причинно-следственные связи между результатами обучения и эффективностью используемой им технологии, выполняемой научно-методической работой, определяет степень своей готовности к осуществлению процесса обучения на разном уровне сложности с различными учащимися и определяет возможность использования инновационных технологий, осуществления лично-ориентированного подхода. Важнейшим элементом решения аналитико-рефлексивных задач инновационной дидактической деятельности является рефлексия, как познание и анализ учителем собственной деятельности. Особую роль в решении аналитико-рефлексивных задач имеют умения по анализу наличных знаний в области преподаваемого предмета, педагогики, психологии, знание основных источников информации, отражающих технологию обучения, средств обучения, умения анализировать специальную литературу.

Технология дидактической деятельности учителя предполагает решение проектировочно-прогностических задач, раскрывающих содержание процесса целеполагания и конструирования целостного педагогического процесса, прогнозирования возможностей его развития. Деятельность педагога, направленная на постановку цели и построении в соответствии с ней программы действий, позволяет прогнозировать основные условия, этапы формирования личности, создаёт объективную ситуацию, при которой возможно действительное развитие и саморазвитие личности. Учитель разрабатывает дидактические системы, включающие в себя как компоненты различающиеся друг от друга по самой своей сути (в зависимости от уровня и профиля образования), так и инвариантные, более стабильные во времени, распространяющиеся на разные звенья образования дидактические положения, предопределяющие подход к определению целей, отбору содержания, выбору методов, средств и организационных форм воспитательно-образовательной деятельности. В процессе проектирования, конструирования процесса обучения учитель создает для себя подборку основных источников теоретических знаний, выбирает учебники, вспомогательные учебные пособия, дополнительную литературу по предмету, сборники дидактических материалов, таблицы, опоры, рабочие тетради, отбирает необходимое оборудование, составляет адаптированные, модифицированные или авторские программы (в зависимости от состава контингента обучаемых, уровня развития класса, объёма содержания, цели обучения, возможностей учебного плана, профиля обучения и др.), готовит календарно-тематическое планирование, выбирает формы и методы работы, разрабатывает свой комплект дидактических пособий. При этом формируется дидактический комплекс учителя, являющийся информационной основой его обучающей деятельности.

Организационно-деятельностные дидактические задачи определяют воплощение спроектированной учителем системы, урока, занятия дополнительного образования. При этом учитель вступает во взаимодействие с учащимися, доводит до них определённые в проекте цели, задачи, трансформирует содержание посредством совместной деятельности.

В образовательном процессе происходит встреча задаваемого обучением общественно-исторического опыта, предъявляемого учителем и данного (субъектного) опыта ученика, реализуемого им в учении. Взаимодействие двух видов опыта (общественно-исторического и индивидуального) должно идти не по линии вытеснения индивидуального наполнения его общественным опытом, а путём их постоянного согласования, использования всего того, что накоплено учеником как субъектом познания в его собственной жизнедеятельности.

Согласно концепции личностно-ориентированного обучения изложение знаний учителем должно быть направлено не только на расширение их объёма, структурирование, интегрирование, обобщение предметного содержания, но и на преобразование наличного опыта каждого ученика. Важно, чтобы в ходе обучения постоянно осуществлялось согласование опыта ученика с научным содержанием задаваемых знаний. Активное стимулирование ученика учителем к самоценной образовательной деятельности должно обеспечивать ему возможность самообразования, саморазвития, самовыражения в ходе овладения знаниями. В этом заключается культурообразующий смысл дидактической деятельности учителя.

Целью решения диагностико-гностических задач является получение информации о продуктивности дидактического процесса, об изменениях, которые происходят в личности обучающихся, выделение закономерностей процесса обучения, его противоречий. Решение диагностико-гностических задач мы видим как процесс оценки качества дидактического процесса, точное определение его результатов. Диагностирование рассматривает результаты в связи с путями, способами их достижения, выявляет тенденции, динамику формирования продуктов обучения. Оценивая продукты функционирования своей дидактической системы, учитель получает возможность увидеть связь между методами, которые он применял и достигнутыми результатами, что следует закрепить, а что устранить, каким путём избежать повторения ошибок. Таким образом, диагностическую деятельность учителя можно характеризовать как обеспечивающую познание, т.е. гностическую. Без знания фактов, действительности, без проверки фактов нельзя осуществлять продуктивный дидактический процесс.

Решение коррекционно-регулирующих задач определяется информацией, полученной учителем при решении диагностико-гностических задач. Выявленные недостатки дидактической деятельности на этапе её воплощения, сравнение поставленных целей и полученного результата определяют тот разрыв, тот объем знаний, умений учителя который необходимо дополнительно включить в деятельность учителя на его новом этапе работы. В ходе решения коррекционно-регулирующих задач учитель ликвидирует пробелы учащихся в знаниях преподаваемого предмета, устанавливает дополнительные связи между фактами, явлениями содержания образования, уточняет, конкретизирует цели обучения, перерабатывает технологию собственной деятельности, отдельные её элементы – форму, методы, ищет дополнитель-



ные источники информации – теоретические, практические, меняет стиль отношений с учащимися, корректирует взаимодействие с окружающей дидактической средой.

Наиболее эффективные методы и приёмы деятельности педагогов закрепляются в их опыте, отрабатываются и присваиваются личностью как ведущие элементы дидактической системы. Проектирование дальнейшей деятельности осуществляется с учётом откорректированных приёмов. Таким образом, дидактическая культура учителя – это «конкретный вид технологии» производства духовных ценностей, характеристика его дидактической деятельности в современных исторических условиях.

Личностно-творческий компонент дидактической культуры учителя раскрывает механизм овладения ею, и воплощения как творческий акт. Каждый учитель в процессе своей деятельности формирует свою дидактическую культуру, являющуюся не только искусством, но и имеющую уникальную природу. В процессе дидактического творчества осуществляется перевод предельных "мировоззренческих схем", "канонов смыслообразования" (термины С.Б. Крымского) на понятийно-образный язык детской или подростковой психики без утраты (и снижения) культурной полноты передаваемых знаний. Иными словами, происходит распредмечивание культурных смыслов и образов и их включение в сферу собственной реальности. Глубинный механизм данной связи воссоздаёт такое важнейшее качество дидактической культуры, как целостность воспроизводства фрагментов культуры – знаний. Процедура учебного занятия становится областью совместной культуросообразной и культуротворческой деятельности учителя и учащихся.

Результатом дидактического творчества учителя является факт развития познавательных способностей учеников, характеризующихся их активностью, возможностью выйти за пределы заданного и преобразовать его, используя разнообразные способы.

Для того, чтобы овладеть педагогическим творчеством, учитель должен не только научиться решать теоретически педагогические задачи, но и воплощать это решение в общении с детьми. Без постоянного сотворчества с детьми продуктивный педагогический процесс невозможен. Необходима общая эвристическая направленность обучения и воспитания, а она обеспечивается увеличением репертуара поисково-творческих задач, созданием ситуаций нравственного выбора, психологической атмосферы сотрудничества учителей и учащихся. Современными формами совместной творческой деятельности учителя и ученика является исследовательская работа, подготовка к олимпиадам, предметным конкурсам. Важную роль в профессиональном творчестве играют способности педагога осуществлять внесение нового в свою педагогическую деятельность, перестраивать, переконструировать, дополнять и обновлять содержание дидактического процесса. В процессе дидактического творчества, инновационной деятельности педагог реализует свои возможности, более глубоко представляет свой личностный потенциал в профессии. Дидактическая культура выступает как способ самореализации



личности учителя в инновационной дидактической деятельности, основанной на продуктивном творческом взаимодействии с учащимися.

На основе представленного анализа под дидактической культурой учителя мы понимаем интегральное качество личности, представленное единством мотивационно-ценностного, инновационно-технологического, личностно-творческого компонентов, обеспечивающих в своем взаимодействии продуктивную дидактическую деятельность и творческую самореализацию педагога. Таким образом, дидактическая культура выступает как вид преобразовательной профессионально-педагогической деятельности, результаты которой воплощаются в материальных и духовных ценностях общества, обладает высоким ресурсным потенциалом инновационного развития.

### **Дидактическая система учителя как профессионально-личностный феномен**

*И.В. Ирхина*

Обращение к понятию «дидактическая система учителя» обусловлено возросшим вниманием педагогической науки и практики к учителю как фактору повышения качества школьного образования, условию, процессу и результату достижения педагогом вершин профессионализма. Широко употребляемые в педагогической теории и практике понятия «педагогический опыт учителя», «инновационная деятельность учителя», «технология учителя», «методическая система учителя» не отражают исследуемое явление в целостном виде, что приводит к противоречию между значительным интересом педагогов-практиков к данному феномену и его теоретической неразработанностью.

В педагогической литературе, посвященной вопросам обучения школьников, понятие «дидактическая система» используется достаточно редко и трактуется неоднозначно. В нашем исследовании дидактическая система учителя рассматривается как профессионально-личностное образование, развивающееся в условиях реальной педагогической практики.

Как способ и результат творческой самореализации педагога в профессиональной деятельности, дидактическая система учителя представляет собой профессионально-личностное образование, выступающее опосредующим звеном между дидактической концепцией и ее практической реализацией, обеспечивает достижение общей цели, направленной на раскрытие сущностных сил школьника в процессе обучения, отражает профессиональное мировоззрение учителя, строится на основе индивидуального стиля деятельности и сложившегося педагогического опыта в ходе полисубъектного взаимодействия в профессиональной среде.

Педагогический анализ понятия дидактической системы учителя позволил заключить, что в периоды обострения кризиса в отечественном образовании под влиянием политических, социально-экономических факторов активизировалась гуманистическая педагогическая мысль, складывались тео-

ретико-практические предпосылки становления данного педагогического явления. Понятие «*дидактическая система учителя*» выступает как родовое в следующем категориальном ряду: педагогический опыт учителя, инновационная деятельность учителя, технология учителя, методическая система учителя.

В теории и практике профессионально-педагогической деятельности обозначилась чёткая тенденция синонимизации педагогического опыта учителя и его дидактической системы. Пристальное внимание учёных к проблеме передового педагогического опыта, особенно в 80-е гг., было обусловлено тенденцией массового развития передового педагогического опыта в среде школьных учителей, направленностью руководителей школ, методистов и самих педагогов на его изучение и обобщение. Проблема изучения «цельного» опыта, ориентированного на выявление системы в работе учителя, осталась в педагогической теории и практике рассматриваемого периода недостаточно разработанной. В этой связи при описании передового опыта система работы учителя оказывалась зачастую вне поля зрения руководителя школы, методиста или исследователя. Описывался не целостный педагогический опыт учителя, а, скорее, опыт решения актуальной для него дидактической проблемы. Кроме того, возникали вопросы, связанные с внедрением достижений педагогической науки в практику, а также с использованием «чужого» опыта в деятельности учителей. Подчёркивалась мысль о необходимости осмысления опыта самим учителем, поскольку простое копирование без понимания сути опыта, без соотнесения с возможностями педагога и учёта условий неизбежно приводило к неудачам.

Несмотря на теоретические и практические разработки данной проблемы, понятия «педагогический опыт», «передовой педагогический опыт» не отражали в полной мере исследуемый феномен.

Исследование профессионального опыта как единого системного образования, сформировавшегося в результате профессиональной деятельности, показали, что структурными единицами опыта выступают не только знания, умения, навыки, а также используемые человеком способы деятельности. Содержание опыта составляют: субъективная система отношений, оценок и критериев процесса, содержания и результатов собственной деятельности; интегрированное представление профессиональной среды и себя в ней как действующего субъекта; зона своих профессиональных полномочий и компетентности; переживания, сопровождающие профессиональную деятельность. В опыт включаются те знания, которые приобрели для субъекта личностный смысл, были проверены в личной практике. Таким образом, понятие «профессиональный опыт», и в частности, «профессионально-педагогический опыт» значительно шире, чем принято считать в педагогике.

Коренные преобразования в обществе в конце 80-х – начале 90-х гг. прошлого века активизировали общественно-педагогическое движение, поддерживающее появление новых типов школ, массовый характер внедрения в практику «нового». Понятие «передовой педагогический опыт» было посте-

пенно заменено на «новшество», «инновацию». Причём новшество, как новый метод, методика, технология, программа и т.д., часто не совпадало с понятием «передовое», которое сохраняло в себе элементы традиционного. Изучение, обобщение и внедрение передового педагогического опыта стали рассматриваться как виды инновационных процессов. В педагогической теории и практике появилась потребность в новом знании, предполагающим осмысление таких понятий, как «новшество», «инновация», «инновационный процесс».

Анализ работ в области педагогической инноватики показывает, что инновационная деятельность учителя предполагает не простое тиражирование педагогического опыта, а характеризуется проявлением творчества, индивидуальности учителя. Нововведение в специальной литературе часто отождествлялось с инновацией и определялось двояко: как новшество, и как процесс введения этого новшества в практику (А.И. Пригожин). В исследовании Л.С. Подымовой и В.А. Сластенина нововведение рассматривается как комплексный, целенаправленный процесс создания, распространения и использования новшества.

Таким образом, дифференцируя понятия «новое», «новшество» и «дидактическая система учителя» как результат инновационной деятельности учителя, приходим к выводу о не идентичности данных понятий. Дидактическая система учителя развивается в ходе инновационной деятельности, характеризуется новизной и обеспечивает решение образовательных задач. Вместе с тем, предложенный учителем новый метод или приём составляет лишь операциональный компонент дидактической системы учителя.

В ряду родовых понятий дидактической системы учителя выступает технология учителя, получившее широкое распространение в педагогической науке и практике в связи с включением учителей и школ в инновационный процесс. Теория и практика средней школы накопила значительный потенциал личностно-ориентированных и развивающих технологии обучения учащихся. Однако, как показывает анализ практической деятельности учителей, использование новых технологий не только не решило всех проблем в образовательном процессе школы, а, напротив, привело к их обострению. В значительной степени такое положение в практике обусловлено компилятивным применением учителями новых технологий обучения без учёта принципов их отбора, сочетания и использования; несоответствием предлагаемых дидактических инноваций условиям и возможностям школы и самого учителя, особенностям учащихся и их реальным учебным возможностям, специфике предмета, теме и цели учебного занятия. Фрагментарный, механический перенос многими учителями идей, элементов известных технологий обучения на собственную практику без осмысления, «вживания» и адаптации к индивидуальной системе работы, часто оказывается неэффективным, а порой даже вредным, приводит к дополнительным затратам сил, времени учителей и учащихся. Осмысление полученных результатов со временем обусловило крушение мифа о новых образовательных технологиях, как панацеи решения

школьных проблем. Стало ясно, что нет и не может быть готовых «сценариев» деятельности учителя, предусматривающих особенности и возможности учащихся и самого педагога, а также условия, в которых проходит реальный педагогический процесс. Как следствие, в последние годы, по сравнению с серединой 90-х годов прошлого столетия, наметилась устойчивая тенденция полного или частичного отказа педагогов от массового использования инновационных образовательных технологий.

Дидактическая система учителя представляет собой уникальную определённость и имеет присущие только ей специфические особенности. Дидактическая система школы раскрывается только через индивидуальные дидактические системы учителей. В данном положении заключается основное отличие дидактической и методической систем учителя. Развитие дидактической системы учителя как части дидактической системы школы способствует не только творческой самореализации в профессионально-педагогической деятельности, но и позволяет педагогу осмыслить значимость своего опыта в общей концепции развития школы.

### **Современная система образования и проблема одарённости**

*А.И. Ерёмкин*

Россия в своей исторической реальности пережила немало революций, восстаний, движений и войн, в результате которых менялись образы русского человека, способы правления государственными системами, в том числе и образовательными системами. Каждая эпоха имела своё лицо, свой путь развития, но многие столетия неизменным оставалось одно: на стыке веков обязательно происходили такие изменения, которые ломали старые устои и воздвигали новые условия жизни. Водораздел XX и XXI веков на волнах общественных, политических, экономических движений принёс нам немало нового, необычного и противоречивого. Но самое большое изменение коснулось системы образования, из которого выплеснулись и плохие, и хорошие находки предыдущей, советской эпохи, и внедрились иные, на западный лад замешанные новации, о результатах которых можно будет судить через некоторое время.

*Модернизация школы* коснулась всех её самых значимых сторон: цели воспитания, содержания образования, методов обучения, форм организации учебного процесса, результатов образования и др. Всё это вполне объяснимо и вполне понятно, если согласиться с тем, что наступила эпоха прохождения Россией нового круга жизни. У каждой страны, как и у каждого человека, есть своя судьба, есть своё предназначение. Значит, наступило для России новое испытание, которое должно привести к совершенствованию и укреплению духа русского народа.

Сегодняшний день России ознаменован тем, что ею потерян стержень своей национальности, русскости. Во всех проявлениях управленческого, эко-

номического, политического, образовательного, культурного планов видна чётко очерченная линия построения жизни на западный манер. В образовании, начиная с конца 2006 года, когда Государственная Дума утвердила бельгийско-американский путь развития российской школы, начались не обещания модернизировать школу, а коренное её превращение в зеркальный слепок иноземного образца. И это было бы не так страшно, если бы в опыте школы предыдущей эпохи не было примеров достаточно высокого уровня всей системы образования. В результате двадцатилетней модернизации школы уровень образованности отодвинул Россию на сто двадцатое место в мире.

Наша страна преодолевала и не такие барьеры. И это было бы не страшно для наступившей эпохи, если бы из идеи образования не был изъят главный стержень *духовности*, без которого дальнейшее развитие человека будет наталкиваться на постоянные преграды и трудности. Замена идеалов воспитанности, образованности идеалами повышения качества образования за счёт изменения содержания образования, введения тестовых и маркетинговых способов оценивания качества образования, проявляющегося не в выработке навыков духовно-нравственного совершенствования человеческого мира, а за счёт повышения компетентности выпускника учебного заведения – всё это вызывает сомнение в правильности избранного пути развития русской школы. Ведь главное в школе не уровень технологизированности и механистичности процесса, а уровень качества духа школы, духа общества, духа страны.

Продолжая линию духа и духовности, всё больше осознаю взаимосвязь духовных особенностей школьника с его *индивидуальным миром*. Чем выше уровень духовности, тем выше уровень развития интеллекта, способностей, дарований и талантов человека. О какой индивидуальности может идти речь в условиях компетентного подхода в процессе обучения, если любой познавательного значения шаг ребёнка наталкивается на стандартизацию, алгоритмизацию, поверхностность изучаемых знаний.

Индивидуальный мир ребёнка, погружаемого в процессе обучения в познание своих интересов, личных желаний и стремлений, ведёт к проявлению творческих качеств личности, ведёт к соприкосновению с миром неповторимости каждого человека, с миром его особенности, одарённости, гениальности. Осознав свою необычность, такой ребёнок должен получить возможность для развития своих дарований. В этом случае вся система обучения должна исходить из интересов этого ребёнка. Он должен стать центром учебного процесса, а система образования приобрести человекоцентрический характер, т.е. в центре, в основе обучения должен стоять человек, ребёнок с его индивидуальными качествами, с его дарованиями и талантами.

Наблюдая за школьниками и студентами в течение долгого времени, мы убедились в том, что все они в разной степени, в разных сферах деятельности способные, одарённые или талантливые. Одним словом, если ребёнок здоров в той степени, как это возможно в наше время, он обязательно чем-то отличается от других детей. *Бездарных детей нет* – это главный наш вывод.



Только в школе на одарённость смотрят однобоко – с точки зрения академической одарённости, т.е. успехов в изучении отдельных учебных предметов. Эта узость педагогического воззрения приводит к тому, что дети, имеющие явные дарования иного плана, выпадают из поля зрения учителей и даже родителей. Расширение диапазона одарённости позволит раскрыть ранее не замечаемые свойства многих детей.

Неумение писать диктант ещё не означает отсутствие способностей к рисованию, выпиливанию, танцам, игре на музыкальных инструментах и т.д. Заметить эти дарования, создать условия для их развития, умение погрузить детей в сферы таких видов деятельности, где проявится их индивидуальный мир, их тайная сокровищница духа – это и есть главная задача учителя, даже учителя современной совершенно материализованной системы образования.

Много ли примеров можем привести мы, педагоги, учителя, проработавшие долгие годы, того, как мы помогли пробиться в жизнь одарённым людям? Что мы сделали для того, чтобы они стали одарёнными? Думаю, что мой вопрос останется без ответа. Но, чтобы он получил развитие, надо сделать идею одарённости ребёнка *русской идеей*. Это окрылило бы идею одарённости ребёнка творческой идеей. Её нельзя ни у кого позаимствовать или перенять, как перенимаем идею тестовых испытаний, идею бакалавриата и т.п. Главным признаком русской идеи одарённости стала бы «идея сердца», а не идея безпризнакового качества образования.

История русской школы знает примеры таких общенациональных идей. К ним относится идея православия, самодержавия и народности, идея всеобщего начального образования, идея всеобщего среднего образования, идея всестороннего развития личности и др.

Для того чтобы русской идеей стала идея одарённости, необходимо основательно всем людям погрузиться в «мир детства». Одарённый ребёнок «начинается» не в первом классе и даже не в детском садике, а в семье, причём, по меньшей мере, за три года до рождения. Мысль о рождении одарённого ребёнка должна посетить будущую мать, а потом будущего отца намного раньше, чем будет зачат ребёнок. Потом он должен пройти ступени семейного воспитания, где родители обладают своими дарами, которые ребёнок воспримет в первые годы жизни. Ребёнок пишет сценарий своей жизни в первые три-пять лет (Эрик Берн).

Каждая школа должна стать школой одарённых. Каждый учитель должен помнить, что есть два вида одарённости: первый, когда одарённость ребёнка проявляется в какой-либо области, например, в музыке, поэзии, спорте и т.д.; второй, когда ребёнок превосходит своих ровесников по общему умственному развитию. Тем самым, выделяется «специальная одарённость» и «общая одарённость». В школе должен быть список всех детей, которые обладают одним из названных видов одарённости, но важнее всего надо знать «в лицо» тех детей, у которых не проявился ни один из них.

Дело в том, что в теории одарённости есть положение, согласно которому одарённость делится на два свойства: проявленная одарённость и не-



проявленная одарённость. С первым всё понятно – проявилась, а со вторым неизвестно даже самому ребёнку, поскольку он ещё не столкнулся с таким видом деятельности, к исполнению которого у него есть предрасположенность. Она есть, но она очень далеко спрятана. Помочь «открыть» себя такому ученику – первостепенная задача учителя. В этом, наверное, состоит главная роль школы и величайшее предназначение учителей и педагогов. Раскрыть талант повара, портнихи, сапожника, кулинару и т.д., наверное, важнее, чем заставить выучить какое-то правило или формулу.

Ещё в начале прошлого века в Германии обсуждался вопрос об особом воспитании одарённых детей, смысл которого сводился к «воспитанию вождей». Было множество возражений, и я против такого уклона в педагогике одарённости. Ведь такие дети, портясь морально в самом начале жизненного пути, не выиграют и интеллектуально. Виною этому будет форсированное обучение детей, которое вызовет перегрузки и односторонность интересов.

*Форсированное обучение* возможно, когда чётко станет работать механизм диагностики, как это происходит в деле обучения актёров, музыкантов, художников, танцоров и др. Если при подготовке учителя значительная часть времени тратится на общественно-политическую и общеобразовательную подготовку, то и нечему удивляться, когда видим низкий уровень педагогического мастерства отдельных учителей. Сколько времени стоит у «станка» будущий актёр и учитель? Если бы актёра за все годы учебы выпустили на сцену два раза, как это происходит с учителем, то о результатах говорить не пришлось бы.

Поскольку к любому делу нужно иметь дарования, то воспитывать и обучать нужно после хорошей диагностики, особыми способами для музыканта и актёра, швеи и повара, учителя и медика, историка и литератора. Но не следует забывать, что в любой сфере деятельности первостепенное значение имеет сочетание трёх человеческих граней – *духовной, душевной и телесной*. С них начинается любой человек. Но если современный человек устремлён к удовлетворению только *материальных интересов*, заменив ими своё духовное начало, то можно ли говорить об одарённости, напрямую связанной с духовным миром?

Материальный мир сегодня всё больше проникает в школу. Мы уже научились оценивать не духовное состояние человека, а его умение приспосабливаться к житейским условиям; главным считается не его уровень интеллектуального развития, а способность к выполнению чисто механических процедур и действий. Энергетическое поле школы, учреждений образования погрузилось в систему расчётов и изыскания материальных выгод. Каждый шаг учит умению выживать, не затрачивая собственных душевных, а тем более духовных сил. Школа стала одним из учреждений общего социально-меркантильного единства. Школа же одарённых должна быть выведена за границы этого мира, где всё вертится на уровне рыночных отношений. Случайно ли великие мастера «*свободного воспитания*» (Ж.-Ж. Руссо, Л.Н. Тол-

стой, К.Н. Вентцель, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко) выводили свои школы в места, удалённые от развращающего влияния общества?

Нынешняя школа всех ступеней ушла в сплошную *социализацию*, сделав её главнейшей целью образования, забыв напрочь об индивидуальном и особенном мире детства. Какие бы не выделялись стадии подчинения социуму, какие бы не изыскивались теории для обоснования важности управления процессом социализации, всё равно детство превращается в категорию, предстоящую взрослости, а значит, лишается своей необычности и неповторимости. История русской школы знает учебное заведение, специально предназначенное для воспитания одарённых детей – это Царско-сельский лицей, где идея интеллектуального, нравственного, эстетического и религиозного развития осуществлялась в единстве воспитательных и учебных дел.

Каждому родителю, а потом и учителю важно знать тот биологический механизм развития дарований ребёнка, который существует в человеческой природе. Известно, что в процессе развития мозга человека между клетками формируются особые мостики-отростки. Клетки мозга как бы протягивают друг другу руки, чтобы, крепко держась друг за друга, откликаться на информацию извне, которую они получают через органы чувств. Особенно интенсивно этот процесс происходит в период от рождения до трёх лет. Примерно 70-80% всех соединений приходится именно на этот период. Следовательно, если в первые три года не образовалась прочная база, бесполезно учить способам её использования.

Вот и смысл идеи наследственности в деле развития одарённости. Также беспомощна идея интенсивности умственного развития, активизации познавательной деятельности, а тем более повышения компьютерной грамотности. Одарённость в какой-либо сфере деятельности проявится раньше всего у того ребёнка, у которого мостики между клетками мозга образовались под влиянием определённых воздействий в самые ранние годы жизни.

Проблема одарённости, исходит из проявления духовного мира человека, иначе, откуда приходила гениальность к тем общепризнанным гениям, которых знает история человечества? *Дар – дарение – дарование*, всё это слова, означающие, что кто-то получил особое дарение из рук, в которых находится судьба каждого человека. Притча Иисуса Христа «О талантах» наилучшим образом раскрывает суть и смысл дарований, которые получает человек. Эту притчу должен знать каждый родитель, каждый учитель и каждый человек, который имеет дело с другим человеком, чтобы в каждом ребёнке, в каждом взрослом человеке могли заметить не только его физические, но прежде всего духовные свойства и качества. Особыми должны быть воспитательные и обучающие воздействия на мир одарённого человека.

В одарённости есть одна существенная особенность, на которую следует обратить первостепенное внимание. Одарённый ребенок с проявленной или с нераскрытой одарённостью – это *своеобразный и неповторимый мир*, для которого не подходят никакие стандарты, догмы и правила. Он тем и неповторим, что непредсказуем. Он и сам не знает, что ему нужно в следующее

мгновение и что он сделает буквально на следующем повороте через левое плечо. Ограничить его рамками урока, предмета, стандарта, значит, убить его непосредственность, интерес и желание к чему-то стремиться. Через полгода школьной жизни у первоклашек пропадает непосредственность, детскость и любопытство.

*Дидактогения* распространила свою инфекцию и сделала своё омертвляющее дело: дети стали, «как все». Осталось одно средство – натаскивание, насилие и погружение в безрадостную рутину урочно-предметного обучения.

Воспитательные «воздействия», на что ориентирована наша школа, для одарённого ребёнка также неприемлемы, как и современная дидактика с её нормами, тестами и заданиями. Для одарённого нужен пример, образец, случай. Нечто невиданное, необычное для него важнее, чем сотня монотонных и однообразных уроков. В его душе нужно пробудить одну какую-то клеточку матрицы, уже заполненную в разных мирах его жизни, чтобы он воспламенился идеей, решённой задачей мирового уровня, открытием неимоверного значения. Именно для него важна эта идея, задача или открытие. В мире они, может, ничего не значат, а для него они становятся двигателем их мысли, действия, деяния. За ними пойдут открытия другого плана. На их фоне разовьются интересы, творческие начала, т.е. та неповторимость, которая делает иного человека гением. Если лишить ребёнка в детстве возможности открывать свой мир, заставить его бубнить правила и нажимать кнопки компьютера, он превратится в обычного современного школяра с потухшим взглядом и безрадостным представлением о жизни.

Чтобы приблизиться к идее обучения одарённых детей, необходимо в первую очередь решить проблему *цели и задачи* воспитания человека. *Цель воспитания* сводится к простой формуле – это воспитание человека *одухотворённого образа*. Его идеалами станут самые простые человеческие свойства – *любовь, созидание и труд*. Есть устремлённость в будущее, есть тяга к творчеству, есть желание помочь другим людям обрести человеческий облик.

Воспитанию одарённого человека должно способствовать *содержание образования*. Овладение информационным полем, накопленным человечеством на протяжении многих веков своего развития, это не главная задача обучения. Важнее всего человеку приобрести те знания, которые ему нужны в процессе мыслительной, трудовой, творческой деятельности. Формула этих знаний проста: *знаю то, что умею делать*, т.е. знания в действии. Они развивают мыслительную и трудовую деятельность. Это знания-умения. Приобретая их, ребёнок должен направить свои усилия на приобретение *навыков, автоматизированных действий*, ибо только они способствуют развитию души, наполняя ими клеточки душевной матрицы. Если в ней какая-то клеточка не заполнена, например, патриотизм, то никакие усилия педагогов на информационном уровне не разовьют этого чувства в душе ребёнка.

Содержание образования должно способствовать развитию *эмоционально-чувственной* сферы ребёнка, центром которой является *сердце*, а не разум. В современной школе разум победил чувства и сделал человека ра-

циональным, хитрым и жестоким. Развитие сердца поможет осмыслить многие житейские проблемы, которые становятся доминирующими для многих людей. Человек познал цену богатства душевного, а не материального; созидания творческого, а не технического. Предметно-научное образование для одарённого ребёнка теряет первоначальный, т.е. социальный смысл, а вот идея *целостного живого знания*, суть которого включает в себя развитие всех способностей души, может вывести его на иной, более высокий уровень познания. И метод обучения здесь появится иной, поскольку будет связан с *вхождением в познание*, т.е. познание всем существом и прежде всего сердцем. Среди учебных предметов должны обязательно появиться такие, которые поднимут одарённого ребёнка до уровня *Психосферы*, той, которую В.И. Вернадский назвал Ноосферой.

Методы и приёмы обучения одарённого ребёнка определяются не стандартами и содержанием образования, не способами познания, а только *индивидуальными способностями индивида*. В этом плане можно выделить такие методы, как овладение знаниями-информацией, где уместна идея компетентности; возбуждение внутреннего мира человека.

*Метод овладения знаниями-информацией* имеет две стороны: одна, усвоение знаний по принципу «запомнил» – «не запомнил»; вторая, связана с отработкой практических навыков. Решение этой задачи, как нажатие клавиши компьютера: «информация – реакция – действие». Здесь воздействие оказывается не на разум, а на рефлекторные особенности нервной системы.

*Метод возбуждения внутреннего мира* основан на уникальности каждого из нас. Благодаря внутреннему миру мы по-своему прикасаемся к окружающему нас пространству, природе, людям, любимому занятию. Возбуждения внутреннего мира ребёнка можно добиться обращением к искусству, научно-исследовательской деятельности, т.е. способствовать воскрешению образов, идей и желаний. Наилучшим способом возбуждения внутреннего мира ребёнка является *проживание* им всех тех знаний, которые он получает. *Знание-образ – воскрешение образа – погружение в его мир – проживание*, такова схема обучения, которое будет способствовать возбуждению внутреннего мира ребенка.

Каждому человеку известны такие знания, как знания-посылы, знания-интуиции, знания-озарения, знания-предвидения, знания-ощущения. Мы не всегда можем определить их источник, но он явно не имеет отношения к книжной информации. Эти знания – реальность, а не выдумка досужих педагогов. Не обращать на них внимания нельзя, потому что, привыкнуть к ним, не замечать их чревато последствиями – можно закрыть канал, по которому они приходят. А родители и учителя очень часто это и делают, одёргивая детей: «Не выдумывай ты!», «Что ты сочинишь?» Особенно это пагубно для детей до семилетнего возраста.

Школа должна помочь человеку оставаться человеком, индивидуальностью, неповторимостью при любых внешних, социальных или номенклатурных обстоятельствах, независимо от занимаемой им государственной или об-

ственной ниши. Человек, обладатель уникальных качеств человеческого существа, которые при определённых условиях могут обеспечить ему восхождение на высшую ступень социальной лестницы. Каждый человек – одарённый, и как одарённый, он должен получить возможность развить свои дарования. Только человек, поднявшийся на «свою» ступень, может принести максимальную пользу своему народу.

Всестороннее развитие личности, проявление индивидуальных способностей, возбуждение дарований, трудовая ориентация – всё это должно стать предметом заботы государства. И если уходят в безвестность человеческие дарования, то это вина той системы, которая создаёт школы, не способные открывать таланты и дарования своих питомцев.

#### Литература

1. Ерёмкин А.И. Школа одарённости. Тайна рождения гениев. – М.: ООО «АиФ Принт», 2003. – 333 с.
2. Ерёмкин А.И. Диагностика одарённости. В 2-х частях. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2003 г.
3. Ерёмкин А.И. Школа одарённости. Модель одарённости: Монография. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2005. – 244 с.
4. Ерёмкин А.И. Концепция человеко-центрической системы образования России: Монография. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2008. – 270 с.
5. Ерёмкин А.И. Школа одарённости: Монография. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2009. – 320 с.

### **Технологии исследовательской и проектной деятельности как средство реализации принципов дидактики**

***Е.С. Постоева***

Дидактика – отрасль педагогики, которая изучает теоретические основы обучения и его содержание. Предметом дидактики являются закономерные связи между деятельностью обучающегося и обучаемого, а также между компонентами процесса обучения. Иначе говоря, предметом дидактики выступает обучение как средство развития, воспитания, образования человека (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин), «связь, взаимодействие преподавания и учения, их единство» (В.В. Краевский), «условия, необходимые для протекания процесса преподавания-учения» (Ч. Куписевич).

Одним из условий эффективного протекания процесса преподавания-учения является использование проектной и исследовательской технологий.

В современной литературе по педагогике и педагогической психологии понятия «исследовательское обучение» и «проектное обучение», «исследовательские методы обучения» и «метод проектов» часто используются как синонимичные, хотя даже беглый взгляд позволяет увидеть существенную разницу между ними.

Первым шагом на пути поиска сходства и различий между вышеназванными понятиями, вероятно, может быть обращение к их общепринятому содержанию, фиксирующемуся в разговорном языке и обыденных представлениях. Начнём с понятий «проект» и «проектирование».



Проект – слово иноязычное, происходит оно от латинского projects. Уже его прямой, буквальный перевод объясняет многое – «выдающийся вперед». В современном русском языке слово «проект» имеет несколько весьма близких по смыслу значений. Так называют, во-первых, совокупность документов, необходимых для создания какого-либо сооружения или изделия; во-вторых, это может быть предварительный текст какого-либо документа и, наконец, третье значение – какой-либо замысел, план. В свою очередь проектирование, в наиболее упрощённом виде, можно рассматривать как процесс разработки и создания проекта (прототипа). В настоящее время наряду с традиционными, веками, использовавшимися видами, существуют и другие, самостоятельные направления проектирования. К ним можно отнести проектирование: человеко-машинных систем, экологических систем, социальных явлений и процессов; существуют также инженерно-психологическое, генетическое и иные виды проектирования.

Теперь обратимся к общепринятой трактовке понятия «исследование» и специальному педагогическому термину «исследовательское обучение». Исследование понимается преимущественно как процесс выработки новых знаний, один из видов познавательной деятельности человека. Поскольку с точки зрения теории и практики образования наибольший интерес представляют научные исследования, кратко остановимся на их специфике. К научным исследованиям предъявляют обычно следующие требования: объективность, воспроизводимость, доказательность, точность. Результат научной деятельности (НД), как правило, материализован в описании реальности, прогнозировании развития процессов и последствий событий. Существует это чаще всего в форме текстов, содержащих словесные описания, формулы и другие способы выражения выявленных законов.

К числу главных отличий научного исследования от всех других видов исследовательской практики человека обычно относят, по меньшей мере, *три* главных особенности:

во-первых, в научном исследовании всегда присутствует стремление определять и выражать качество неизвестного при помощи известного;

во-вторых, непременно измерять всё то, что может быть измерено, показывать численное отношение изучаемого к известному;

в-третьих, всегда определять место изучаемого в системе известного.

Соответственно этому исследовательское обучение направлено на развитие у ученика умений и навыков научного поиска. Совершенствование собственного образования в процессе, максимально напоминающем научный поиск. Исследовательское обучение (ИО) – особый подход к обучению, построенный на основе естественного стремления ребенка к самостоятельному изучению окружающего. Главная цель ИО – формирование у ребёнка готовности и способности самостоятельно, творчески осваивать новые способы деятельности в любой сфере человеческой культуры.

С точки зрения педагогической психологии и образовательной практики важно, что проектирование и исследование тесно связаны с прогнозированием

нием, а потому могут служить эффективным инструментом развития интеллекта и креативности ребёнка в обучении. Увидеть эти возможности позволит изучение особенностей действия механизмов мышления при исследовании и проектировании.

При построении прогнозов в процессе проектирования, как известно, будущее обычно раскладывается на три составляющих:

- детерминированную – полностью предсказуемую, обусловленную действием известных причин; опирается на знания и логику;
- вероятностную – предсказуемую с большой долей вероятности; опирается на альтернативное, дивергентное мышление, умение вырабатывать гипотезы;
- случайную – принципиально не поддающуюся никакому прогнозированию; опирается на интуицию.

Проектирование разворачивается и развивается в основном в рамках первой составляющей. Исследование находится в поле третьей составляющей. Вторая составляющая может присутствовать и при проектировании, и в так называемых «проблемных исследованиях».

Принципиальное отличие исследования от проектирования состоит в том, что исследование не предполагает создание какого-либо заранее планируемого объекта, даже его модели или прототипа. Исследование, по сути, – процесс поиска неизвестного, поиска новых знаний. Это один из видов познавательной деятельности человека.

Таким образом, проектирование и исследование – изначально принципиально разные по направленности, смыслу, содержанию вида деятельности. В отличие от исследования проект, а следовательно, и проектирование всегда ориентированы на практику. Человек, реализующий тот или иной проект, не просто ищет нечто новое, он решает реальную проблему. Ему постоянно приходится учитывать массу обстоятельств, часто находящихся далеко за пределами задачи поиска истины.

Разработка проекта – обычно дело творческое, но зависит это творчество от многих внешних обстоятельств, часто никак не связанных с задачами бескорыстного поиска истины. Не следует забывать и о том, что теоретически проект можно выполнить, пользуясь готовыми алгоритмами и схемами действий, т.е. исключительно на репродуктивном уровне. Ведь проектирование может быть представлено как последовательное выполнение серии чётко определённых, алгоритмизированных шагов.

В отличие от проектирования исследование – всегда творчество, и в идеале оно представляет собой вариант бескорыстного поиска истины. Если в итоге исследования и удастся решить какую-либо практическую проблему, то это не более чем побочный эффект. При этом само новое знание, добытое в итоге исследования, может быть не только полезно с точки зрения общества и самого исследования, но даже вредно и опасно. Всем известно, что научные открытия несут не только радость и свет знаний. Реальный исследователь стремится к новому знанию инстинктивно, зачастую не зная, что принесёт ему сделанное в итоге его исследований открытие, и как следствие – ему

нередко бывает вовсе неизвестно, как можно на практике использовать добытые им сведения.

В отличие от исследования проект, а следовательно, и проектирование, всегда ориентированы на практику. Человек, реализующий тот или иной проект, не просто ищет нечто новое, он решает реальную проблему. Ему постоянно приходится учитывать массу обстоятельств, часто находящихся далеко за пределами задачи поиска истины.

Разработка проекта – обычно дело творческое, но зависит это творчество от многих внешних обстоятельств, часто никак не связанных с задачами бескорыстного поиска истины. Не следует забывать и о том, что теоретически проект можно выполнить, пользуясь готовыми алгоритмами и схемами действий, т.е. исключительно на репродуктивном уровне. Ведь проектирование может быть представлено как последовательное выполнение серии чётко определённых, алгоритмизированных шагов.

Совсем иначе обстоят дела в ситуации проектирования, когда творец решает реальную практическую задачу. Проектирование изначально задаёт предел, глубину решения проблемы, в то время как исследование строится принципиально иначе. Оно допускает бесконечное движение вглубь.

В отличие от проектирования ИД изначально должна быть более свободной. Практически не регламентированной какими-либо внешними установками. В идеале её не должны ограничивать даже рамки самых смелых гипотез. Потому она гораздо более гибкая, в ней значительно больше места импровизации.

Главная особенность исследовательского обучения (ИО) – активизировать учебную работу (УР) детей, придав ей исследовательский, творческий характер, и, таким образом, передать учащимся инициативу в организации своей познавательной деятельности. Самостоятельная исследовательская практика детей традиционно рассматривается как важнейший фактор развития творческих способностей.

Современное понимание ИО адекватно выражено в давнем высказывании известного педагога начала XX века Б.В. Всесвятского: «В исследовательском методе (методе исканий) в основу берётся не знание, преподносимое детям в готовом виде, а организованные искания детей в окружающей жизни. Знание не даётся как готовое, а получается в результате работы самих детей над тем или другим жизненным материалом» (Всесвятский Б.В. К практике исследовательского метода. – М., 1925. – 81).

В течение всего XX века эти утверждения не вызывали особых возражений. Однако демонстрируемое на уровне теории всеобщее их признание не привело к разработке используемых большинством отечественных специалистов, пригодных для массового образования, форм организации учебной деятельности, так же, как и к адекватным методическим находкам – образовательным методикам и технологиям проведения учебных исследований со школьниками.

С трудом пробивающие себе дорогу в отечественном образовании на протяжении всего XX века «исследовательский метод обучения» и «метод проектов» были лишь частично «реабилитированы» в 90-е годы. После многолетнего забвения они заняли скромное место пока только в сфере дополнительного образования и во внеклассной работе со школьниками.

Более глубоко эта проблема отражена в работах ряда зарубежных специалистов, продолживших линию исследования К.Н. Вентцеля, Дж. Дьюи, С. Френе и других представителей «прогрессивной педагогики». Характеризуя это понимание сути исследовательского обучения. Известный российский специалист в области сравнительной педагогики М.В. Кларин, в частности пишет об исследовательском обучении: «Это обучение, в котором учащийся ставится в ситуацию, когда он сам овладевает понятиями и подходом к решению проблем в процессе познания, в большей или меньшей степени организованного учителем».

Исследовательское обучение, как и любое сложное явление, нельзя рассматривать одномерно, не учитывая традиционно возникших при этом подходе проблем. Познавательная сторона учебной деятельности часто существенно обедняется из-за привязки обучения к непосредственному опыту учащихся. Этот опыт часто очень ограничен, фрагментарен, плохо структурирован, а потому его сложно использовать в качестве отправного пункта при постановке задач и ориентиров учебной работы.

С точки зрения ряда специалистов, механизм решения этой дидактической задачи предполагает учёт следующих *требований* к содержанию обучения:

1. У учащихся должно возникнуть чувство неудовлетворённости имеющимися представлениями. Они должны прийти к осущению их ограниченности, расхождения с представлениями научного сообщества.
2. Новые представления должны быть такими, чтобы учащиеся ясно представляли их содержание. Это не означает, что учащиеся должны их придерживаться сами, верить в то, что они описывают реальный мир.
3. Новые представления должны быть правдоподобными в восприятии учащихся; они должны воспринимать эти представления как потенциально допустимые, сочетающиеся с имеющимися представлениями о мире. Учащиеся должны быть в состоянии связать новое понятие с уже имеющимися.
4. Новые понятия и представления должны быть плодотворными; иначе говоря, чтобы учащиеся отказались от более привычных представлений. Нужны серьёзные причины. Новые идеи должны быть явно полезнее старых. Новые представления будут восприняты как более плодотворные, если они помогут решить нерешённую проблему, ведут к новым идеям, обладают более широкими возможностями для обеспечения или предсказания.

В современной теории исследовательского обучения выделяются три уровня его практической реализации:

- педагог ставит проблему и намечает стратегию и тактику её решения, само решение предстоит самостоятельно найти учащемуся;

– педагог ставит проблему, но уже метод её решения ученик ищет самостоятельно;

– на третьем, высшем уровне, постановка проблемы, поиск методов её исследования и разработка проблемы, поиск методов её исследования и разработка решения осуществляются учащимися самостоятельно (Шваб Дж, Леви А. и др.).

Оценивая возможности исследования и проектирования, важно понять, что в работе с детьми, безусловно, полезны и проектные методы, и методы исследовательского обучения, а, следовательно, можно выполнять и проекты, и исследовательские работы. В методическом плане важно учитывать, что «метод проектов» предполагает составление чёткого плана проводимых исследований, с неизбежностью требует ясного формулирования и осознания изучаемой проблемы, выработки реальных гипотез, их проверки в соответствии с четким планом и т.д. Поэтому здесь, как правило, нет места «провокационным» идеям. Немаловажен и вопрос о том, почему происходит смешение понятий «исследовательское» и «проектное» обучение и насколько это безобидно. Проектирование – это не творчество в полной мере, это творчество по плану в определённых контролируемых рамках. В то время как исследование – путь воспитания истинных творцов.

В целом, можно сделать вывод, что данные технологии способствуют повышению интереса, творческой активности и самостоятельности обучающихся в усвоении знаний, формировании умений и навыков, в их применении на практике и предлагают выбор учителям таких методов, средств, форм, содержания, которые являются наилучшими с точки зрения определённых критериев (стандартов) для конкретных условий и для реализации практически всех принципов дидактики.

### **Учебная самостоятельная деятельность в личностно-ориентированной модели обучения**

*М.А. Фёдорова*

В настоящее время происходит переориентация системы образования в направлении приоритета личностного развития и самореализации обучающихся. Отчетливо проявилась зависимость нашего общества от тех способностей и качеств личности, которые формирует и развивает образование. Перед человеком, живущим в условиях насыщенной информационной среды, встают задачи избирательно усваивать актуальные научные, технологические знания, быстро и адекватно воспринимать новые перспективные технологии, новые возможности экономического поведения, находить своё место в меняющейся социальной, информационной и технологической среде, опираясь на свой образовательный потенциал.

Для разрешения данной проблемы в 90-х годах XX века в педагогической теории и практике был предложен новый подход к организации обуче-



ния – личностно-ориентированный. Первоначально он возник как **субъектно-ориентированный**, причём эта ориентация следует из соответствующего дидактического обеспечения учебного процесса, к которому относится определённое учебное содержание (учебный материал) и способы предъявления этого содержания, т.е. система учебных заданий.

При личностно-ориентированном подходе содержание, включаемое в учебное задание, и сам спектр учебных заданий должны удовлетворять всем требованиям данного подхода. Кроме этого, сами учебные задания дифференцируются на основе организации учебного материала и выделения его видов. Эти виды заданий предлагаются учащимся на выбор. Учащиеся выбирают из спектра учебные задания для дальнейшего их выполнения с учетом субъектного опыта, потребностей, интересов, уровня обученности. Вербальная формулировка субъектно-ориентированной модели процесса обучения будет выглядеть следующим образом: *Учитель предлагает учащимся выбрать учебное задание для выполнения из спектра дифференцированных учебных заданий. Каждый учащийся направляет свою деятельность на спектр учебных заданий, выбирает из него учебное задание для выполнения, выполняет его, причём верно. И в этом случае он усваивает заложенное в нём и имеющее для него субъектный смысл содержание образования.*

В чём же состоит особенности самостоятельной деятельности в данной модели обучения? Действия ученика в процессе обучения в совокупности представляют собой внешне управляемую самостоятельную деятельность, которая детерминирована предлагаемым учителем сценарием учебного процесса, уровнем собственной компетентности в изучаемой области знания, конкретными ситуативными особенностями и случайными факторами. Получив «сигнал» от учителя, ученик, прежде всего, «маневрирует» своей собственной деятельностью, направляет её в некоторое «русло». Это направление может быть «к заданию» или от него. Чтобы состоялся акт взаимосвязанной деятельности в механизме протекания процесса обучения, должна установиться направленность деятельности учащегося в сторону учебного задания. Организация самонаправленности на выполнение учебного задания, проявляющаяся в потребности, заинтересованности и готовности выполнять конкретное задание в данных условиях, и составляет суть самостоятельной деятельности учащихся в данной модели обучения. Однако учебное задание ученику приходится выбирать самому из спектра дифференцированных заданий. Осуществляя такой выбор, учащийся не только проявляет самостоятельность и удовлетворяет свой познавательный интерес, но и осуществляет личностную рефлексию, проводя сопоставление своих познавательных возможностей и учебных способностей со степенью сложности предложенных заданий и, тем самым, с возможностью верного их выполнения. Следует отметить, что личностная рефлексия, проявляющаяся в самостоятельной деятельности, носит внешне процессуальный характер, разрешая сомнение ученика – «справлюсь с выполнением задания или нет».

Для дальнейшей реализации личностно-ориентированного подхода в образовании необходимо создание определённых условий, т.е. образовательной среды. В учебном процессе функцию образовательной среды выполняет учебная ситуация, которая является «основой личностно-ориентированного образования» [2, с.19]. Это даёт возможность выхода на новый уровень моделирования учебного процесса, предполагающего введение нового структурного элемента – учебной ситуации.

Конструирование учебной ситуации в личностно-ориентированном учебном процессе предусматривает включение в неё трёх дидактических компонентов: форму предъявления содержания, форму дидактического взаимодействия учителя и учащихся, а также условия осуществления предметной деятельности учителя и учащихся.

Учитывая сказанное, словесная «формула» механизма протекания учебного процесса примет вид: *Учитель создаёт учебную ситуацию с заранее очерченным спектром учебных заданий (задач); вовлекает учащихся в учебную ситуацию, побуждая их к учебной деятельности. Учащиеся, погружаясь в учебную ситуацию, осуществляют поиск-выбор учебной задачи с опорой на субъектный опыт, её решение и установление соответствия полученного результата требованиям задачи. При верном выполнении учебного задания учащиеся усваивают содержание образования как субъектный опыт личности.* Это – **личностно-ориентированная модель.**

Специфика самостоятельной деятельности в личностно-ориентированной модели обучения состоит в следующем. Учащийся проявляет активность и самостоятельность, включаясь во взаимодействие с учителем в созданных им условиях, т.е. происходит самопогружение в учебную ситуацию. Однако, проявляемая при этом самостоятельность, носит репродуктивный характер, т.к. и учебная ситуация, и побуждение к деятельности в ней заранее «запрограммированы» учителем и не являются личностными проявлениями. Далее ученик осуществляет, как и в предыдущей модели, самостоятельный выбор учебного задания (задачи) из предложенного в ситуации учителем спектра. Однако при выборе задания учащийся уже опирается не только на свой познавательный интерес, но и на субъектный опыт, который позволяет осуществить личностную рефлексию с целью установления соответствия между имеющимися знаниями и умениями, необходимыми для выполнения задания; между возможностями ученика осуществлять учебную деятельность и необходимыми умениями по выполнению задания. Правильно осуществлённая рефлексия позволяет ученику, верно, выполнить задание и, как следствие, усвоить содержание образования, заложенное в нём.

Однако данная модель учебного процесса не создаёт условий для полноценного проявления и, соответственно, развития личностных функций ученика. Личностные функции включаются в образовательный процесс только тогда, когда познавательная ориентировка личности учащегося не соответствует требованиям учебной ситуации. В этом случае возникает познавательная задача как способ разрешения сложившегося противоречия. Задача

всегда содержит определённую познавательную трудность – учебную проблему, в процессе решения которой проявляются две стороны: предметно-содержательная и мотивационная. Первая заключается в выявлении нового, непознанного, а вторая – в определении потребности, интереса к решению проблемы. Таким образом, при решении учебной проблемы ученик не только перестраивает свои действия, но и свои мотивы и потребности. «Неопределённость положения ученика при разрешении проблемы заставляет обращаться к самому себе, к выходу в рефлексивную позицию» [1, с.239]. При этом ученик анализирует, осознаёт выполняемую учебную деятельность и самого себя в ней, т.е. осуществляет рефлекссию как один из основных механизмов развития личности. Сказанное выводит учебный процесс на качественно новый уровень, характеризующийся принципами развивающего обучения. При данном подходе модифицируется модель процесса обучения, которая принимает **личностно-развивающий** характер. Её построение проводится (в отличие от предыдущих моделей) в двух плоскостях образовательного пространства: внешней и внутренней. Внешняя плоскость отражает процесс обучения, организованный учителем, и выражается совокупностью следующих структурных элементов: деятельностью учителя, деятельностью учащихся, учебной ситуацией, учебной проблемой, учебным заданием, содержанием образования. Внутренняя плоскость представляет собой процесс внутренней учебной деятельности и состоит из связанных с элементами внешней плоскости и между собой таких структурных составляющих, как деятельность ученика, субъектный опыт ученика и его личностная рефлексия. Причём внутренняя деятельность представляет собой самостоятельную деятельность личности учащегося.

Для ясного представления о данной модели опишем механизм функционирования её структурных компонентов в учебном процессе: *Учитель создаёт учебную ситуацию, содержащую когнитивные противоречия, и вовлекает в неё учащихся. Каждый учащийся включается в учебную ситуацию на основе сформированного у него субъектного опыта. В процессе включения каждый ученик оценивает учебную ситуацию по-своему – с позиции личностной рефлексии; вскрывает когнитивное противоречие, имеющее для него личностный смысл; выделяет учебную проблему и формулирует познавательную задачу в форме учебного задания. Выполняет учебное задание, контролирует результат. При соответствии результата требованию задачи, т.е. при разрешении учебной проблемы, учащийся усваивает содержание образования. Данное содержание в процессе личностной рефлексии расширяет и углубляет субъектный опыт личности ученика, переводя его на новый уровень развития. Данное качественное новообразование совершенствует учебную деятельность ученика и, тем самым, сигнализирует учителю о разрешении когнитивного противоречия в предложенной учебной ситуации. Это позволяет учителю проектировать новый цикл учебного процесса.*

В данной модели самостоятельная деятельность учащихся, являясь проявлением его самости, выходит на качественно новый уровень. Она уже в

большей степени инициируется самой личностью учащегося, и в меньшей степени – деятельностью учителя. Несмотря на то, что учитель создаёт учебную проблемную ситуацию, вовлекая в неё учащихся, каждый ученик на основе личностной рефлексии видит в ней своё когнитивное противоречие. Вскрывает его на основе субъектного опыта, выделяет учебную проблему и разрешает её, выполняя тем самым самостоятельную деятельность по решению выявленной учебной проблемы в форме учебного задания. Результатом данной самостоятельной деятельности является отрефлексированное содержание образования, представляющее для ученика личностный смысл и дополняющее его субъектный опыт, обеспечивая, тем самым, развитие учащегося. Таким образом, в личностно-развивающей модели обучения самостоятельная деятельность учащегося протекает, начинаясь с самопроектирования своих учебных действий и заканчиваясь самоконтролем и личностной рефлексией, что характеризует её высокий уровень.

Данная модель способствует личностному развитию школьников, позволяет приобретать и накапливать им опыт самореализации, самоорганизации, самоосуществления, саморегуляции, самоконтроля и самоуправления; обеспечивает в субъектном плане формирование и развитие ценностно-смысловых структур. При этом достигается высокий развивающий эффект как в интеллектуальном, так и в мотивационном плане у каждого школьника, проходящего через систему полных циклов обучения.

#### Литература

1. Личностно-ориентированное обучение: Хрестоматия: Для студентов гуманитарных факультетов высших учебных заведений / Сост. Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская. – М., 2005.
2. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование. // Педагогика, 1994, № 5,

### **Педагогическая поддержка саморазвития личности ученика в процессе обучения**

*Д.В. Ситников*

Общее и особенное в профессионально-педагогической деятельности современного учителя, ее стиль и технологическая культура определяются, прежде всего, ответом на вопрос: «Ради чего должно осуществляться обучение?» Если в планируемом конечном результате учебной деятельности приоритетна позиция предметного знания, а целям развития личности отводится второстепенная роль то, как правило, адекватно этому будут ориентированы содержание и способы педагогического взаимодействия. В то же время использование средств воспитания и развития ученика будет либо несистемным, эпизодическим, отодвигаться на второй план, либо, – выпадать, «ускользать» из сферы внимания учителя.

На это же обращает внимание П.Ф. Каптерев: «Сущность образовательного процесса с внутренней стороны заключается в *саморазвитии организма*; передача важнейших культурных приобретений и обучение старшим поколением младшего есть только внешняя сторона этого процесса, закрывающая самое существо его».

Разумеется, здесь не ставится под сомнение значимость педагогического руководства учителя, его лидерства, а делается акцент на то, что развивающий эффект преподавания может быть достигнут тогда, когда ребенок реагирует на предъявляемые к нему внешние требования путём включения в действие своего потенциала продуктивной самоорганизации в соответствии с этими требованиями. При этом становится значимым существенное изменение позиции педагога в организации обучения: не с предметом он должен идти к своим ученикам, сообщая те или иные знания в облегченном для усвоения виде, а вместе с ними – к предмету, через преодоление препятствий, познавательное сотрудничество, совместный исследовательский поиск, побуждение к самопознанию и саморазвитию (Ш.А. Амонашвили).

Обращение к современной трактовке миссии учебно-познавательного процесса имеет сегодня особую актуальность в связи с необходимостью углубления содержательного раскрытия предмета современной дидактики, его главной сущностной составляющей – системы отношений педагога с учеником, проявляющейся в отношениях между двумя деятельностями – преподавания и учения. Достижение полноценности педагогической деятельности предполагает обеспечение их единства, возможного только в том случае, когда отношение учителя к ученику строится на тонком учёте естественного, заложенного самой природой ребёнка стремления к взрослению и развитию, когда преподавание предоставляет ему возможность проявления самостоятельности и творчества в определении средств достижения учебной цели. В связи с этим нельзя не учитывать, что управление учителя учением ребёнка является в полном смысле педагогическим только в том случае, если активность педагога как управляющего имеет опосредованный характер: стимулирует собственную инициативную (а не только исполнительскую) активность ученика, развивает у него способности к самоуправлению в познавательной деятельности.

Создание в данном случае условий для самоопределения ученика в конкретной образовательной ситуации, в ситуации выбора способствует выработке им своего варианта решения учебной задачи, конструированию нового индивидуального образовательного продукта.

Однако, признание того, что овладение знаниями, умениями и навыками должно выступать не целью образования, а средством реализации его основных – развивающих целей, требует дальнейшего деятельностного продолжения посредством осуществления педагогом определенной дидактической стратегии, предусматривающей определение путей и способов практической реализации парадигмы развивающего обучения.



Решение столь важной задачи, очевидно, следует искать на основе осмысления возможностей адаптации к конкретной социально-образовательной ситуации современных дидактических и воспитательных концепций, их интеграции в обучение. На наш взгляд, одними из самых актуальных в контексте обозначенной проблемы сегодня можно считать концепции, ориентированные на педагогическую поддержку саморазвития ребёнка в процессе обучения.

Принципиальную значимость в связи с этим имеет ответ на вопрос: «Имеется ввиду поддержка по поводу чего?». Этот ответ будет определённым и обоснованным в той мере, в какой для учителя остаются актуальными утверждения: «В обучении гораздо важнее научить ребенка мыслить, чем сообщать ему те или иные знания» [1, с. 208]; «Если вы хотите что-либо прочно воспитать в ребенке – позаботьтесь о препятствиях» (Л.С. Выготский). Поддержка, очевидно – один из видов помощи. Его специфика состоит в направленности регулирующего педагогического действия на то, что уже имеется в наличии, проявляется в действиях субъекта, но на недостаточном уровне. Такая помощь необходима ученику тогда, когда он посредством собственных усилий репродуктивного, либо конструктивного характера решить свою индивидуальную образовательную проблему не может и предпринимает попытку творческого характера, испытывая при этом существенные затруднения в переносе знаний в новые условия.

Педагогическая поддержка уже по определению предполагает проектирование обучения на достаточно высоком уровне трудности и исключает помощь чрезмерную, содержащую определённый деструктивный потенциал в отношении познавательной активности ученика. Важно при этом учитывать, что учение Л.С. Выготского о зонах ближайшего развития обосновывает возможность успешного труда ученика в этих зонах только при оказании ему необходимой педагогической поддержки, прежде всего – в опоре на те психические функции, которые сформировались частично и еще только созревают. И если мы признаём первостепенность приоритета дидактического взаимодействия перед воздействием обучающего на обучаемого, то аргументация необходимости педагогической поддержки становится очевидной: поддержка должна рассматриваться как стратегический ориентир совершенствования этого взаимодействия, и именно её осуществление призвано обеспечить единство преподавательской и учебно-познавательной деятельности, гармонию соотношения педагогического управления учебным процессом и самоуправления учением, осуществляемого учащимся.

Анализ работ Д.Ф. Ильясова, Л.Г. Махмутовой, Л.А. Нижегородовой В.В. Серикова и др. позволяет подойти к выводу о том, что педагогическая поддержка представляет собой способ оказания содействия и помощи учащемуся в личностном саморазвитии, реализации им своих сущностных сил, личностных свойств при решении проблем осуществления продуктивной учебно-познавательной деятельности.

Такой подход предполагает, что педагогической поддержкой следует считать не любую помощь учителя ученику, а прежде всего такую, которая ориентирована на разрешение наиболее трудной для него проблемы – обеспечения самоорганизации и эмоционально-волевой саморегуляции при осуществлении тех видов деятельности, которые он ещё никогда не выполнял. Основными предметами педагогической поддержки при этом являются субъектность («самость», самостоятельность, самостоятельность) и индивидуальность, то есть вся совокупность индивидуально-психологических особенностей человека, формирующаяся через взаимодействие биологических и социальных детерминант его бытия [4, с. 38]. В содержательном аспекте среди предметов педагогической поддержки центральное место, безусловно, занимает учебная деятельность, направленная на развитие креативных способностей и возможностей ученика, создание им творческого образовательного продукта.

Способом педагогической поддержки, по мнению В.В. Серикова, выступает актуализация некоторой личностно развивающей, личностно утверждающей ситуации, побуждающей ребенка функционировать в условиях неопределенности (не полной определенности) средств решения учебной задачи. При этом актуальной ситуацией для личности становится та, что затрагивает её ценностную сферу, статусные характеристики её бытия, стимулирует потребность обучаемого в самовыражении, самоутверждении, самореализации через творческие действия. В качестве проявлений личности, которые учитель помогает ученику реализовать, могут быть выделены такие поступки, в которых осуществляются избирательность, содержательный анализ чужого и собственного опыта, на предмет, в первую очередь, его нравственной ценности, рефлексия динамики собственной жизненной ситуации [2, с. 55].

Педагогическая поддержка становится возможной только тогда, когда учитель включается в жизнедеятельность ребенка в роли соучастника, равноправного партнера, сотрудника, делая нити руководства учением невидимыми, неощутимыми: учащийся не замечает, что им кто-то руководит и поэтому устойчиво мотивирован на саморегулирование, самоконтроль и самооценку. Однако в образовательной практике такая помощь не всегда оказывается мобильно, педагогический подход к проблеме поддержки ученика нередко подменяется стремлением решить её прямым управленческим воздействием. Происходит это вследствие недооценки самой способности ученика к самоорганизации, в целом – тех внутренних условий (включая сознательно регулируемую психическую активность), через которые всегда только и действуют все внешние причины (активность преподавателя и др.). Нередко учитель, озабоченный фактами негативного отношения к учебе, связанными с этим профессиональными затруднениями, социально-педагогическими противоречиями в образовательной деятельности, порой кажущимися неразрешимыми, теряет веру в способность ученика самостоятельно регулировать процесс своего личностного роста. Как следствие, в профессиональной деятельности учителя проявляются те или иные элементы авторитарно-

дисциплинарной педагогики, находятся «веские» аргументы их необходимости.

Важно учитывать, что содержание педагогической поддержки в лично-стно развивающей ситуации должно быть отобрано с учетом возрастных особенностей ребенка, специфики ведущего вида его деятельности, характеризующего определенную возрастную стадию. Поддерживающее содействие педагога в самореализации через творчество, выход за пределы алгоритмизированных процедур при обучении младших школьников важно осуществлять в единстве с развитием универсальных умений и навыков. Для подростков творческие ситуации развития их личностных качеств целесообразно интегрировать с организацией продуктивного межличностного общения, ориентированного на решение образовательных задач, проблем социальной адаптации. Главный предмет поддержки саморазвития для старшего школьного возраста – процессы самопознания, самоактуализации, рефлексии поведения в актуальной жизненной ситуации, профессионального самоопределения учащихся, осуществляемые в ходе реализации основных образовательных программ.

Личностно-развивающий потенциал педагогической поддержки, её эффективность в отношении стимулирования саморазвития личности ученика в процессе обучения зависят от многих условий, важнейшими из которых являются:

- предельная искренность, естественность учителя, его способность оставаться самим собой (конгруэнтность) во взаимоотношениях с учащимися, открытость учителя в выражении своих эмоций и чувств при неизменной доброжелательности и педагогической тактичности;

- признание приоритетной ценности диалоговых форм взаимодействия с детьми, использования ситуаций интерактивности;

- включение в содержание учебного материала вопросов, отражающих образовательные интересы учащихся, их базовые ценностные ориентации, тенденции процессов самопознания и самореализации;

- обеспечение актуализации субъектного опыта учащихся на всех этапах усвоения знаний и умений; культивирование его оригинальности и уникальности;

- создание в учебном процессе лично-стно значимых для учащихся проблемных ситуаций, возможностей для свободного генерирования идей и предложений по преодолению противоречий; формирование атмосферы взаимной заинтересованности и сотрудничества в решении познавательных проблем;

- безусловное позитивное принятие педагогом учащихся со всеми их особенностями, достоинствами и недостатками, чувствами и переживаниями;

- открытое проявление полного доверия к детям; веры в успешность осуществления их устремлений и действий, уникальность миссии каждого ребенка;

обеспечение возможностей для расширения пространства свободного выбора содержания и способов учебной деятельности, самоопределения и самовыражения в ситуации выбора;

стимулирование, одобрение и поощрение самостоятельности учащегося в решении учебных задач; процессов самоисследования, самопознания и рефлексии;

эмпатийно точное понимание учителем внутреннего мира учащихся, переживаемых ими чувств и личностных смыслов;

совместное обсуждение успехов и неудач детей в учении, путей преодоления учебных затруднений в целях создания благоприятного эмоционального фона познавательной деятельности, формирования позитивного видения учеником перспектив реализации индивидуальных образовательных программ.

Процесс саморазвития каждого ребёнка в любом виде его жизнедеятельности является закономерным и объективным. По справедливому замечанию С.Л. Рубинштейна «Организм человека не развивается сначала, а затем функционирует, а развивается, функционируя ... Личность не формируется сначала, а затем начинает действовать: она формируется, действуя, в ходе своей деятельности» [3, с.26]. Однако является закономерной и обусловленность уровня качества психической саморегуляции личностного развития характером той педагогической помощи, которая оказывается учащемуся в его образовательной деятельности. Поэтому, признавая стратегическую значимость педагогической поддержки саморазвития личности ученика в учебном процессе для повышения его качества, важно обеспечить своевременность, непрерывность и системность соответствующих профессиональных действий учителя.

#### Литература

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
2. Сериков В.В. Обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В.Сериков; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.
3. Психология личности в трудах отечественных психологов / Сост. и общая редакция Л.В. Куликова. – СПб.: Питер, 2002. – 480 с.
4. Ильясов Д.Ф. Психолого-педагогическое обеспечение профессиональной деятельности учителя [Текст] : учеб. пособие для слуш. курсов проф. переподготовки и повышения квалиф. раб. образования / Д.Ф. Ильясов, О.А. Семиздралова, Л.Г. Махмутова, Л.А. Нижегородова. – М.: Гуманит. Изд. ВЛАДОС, 2008. – 344 с.

## Информатизация как условие обновления процесса обучения

*Л.М. Белогурова*

Вокруг вопросов о сущности, плодотворности и результатах информатизации образовательного процесса, несмотря на всю его очевидность, достаточно разногласий и споров. Именно в силу этого противоречия не лишней

будет попытка разобраться в вопросах о сущности информатизации образования, чем обусловлена информатизация процесса обучения.

Понимание границ этого процесса сегодня (с одной стороны, принципиальные возможности и потребности, а с другой - реальные возможности) позволяет определить оптимальный баланс между традиционными наработками и достижениями педагогики и новациями в образовательной среде. Такой анализ позволил бы определить, насколько нынешний инновационный бум оправдан.

Анализируя сферы применения компьютерных технологий:

1. процесс обучения, (о месте учебника и учебных материалов в учебном процессе и видах учебников: бумажный и электронный);

2. организация обучения (организация процесса обучения: аудитории, расписание, оснащение; организация контроля; организация самообразования; организация управления процессом обучения);

можно понять насколько рационально систематическое использование интерактива на занятиях, насколько обосновано стимулирование педагогического коллектива в разработке собственных учебных материалов и насколько это плодотворно с содержательной и экономической точек зрения и т.п. , а также в какой степени готова наша образовательная сфера к предлагаемым современными менеджерами от образования формам организации обучения.

Много дискуссий о плюсах и минусах компьютеризации обучения. Вопросы, возникающие при этом отнюдь не праздные. Если есть вопрос, значит есть проблема.

*Информатизация* сегодня является предметом изучения в самых различных отраслях знания. Соответственно этому даются и определения информатизации. В общесоциальном смысле *информатизация* общества - глобальный, общесоциальный процесс активного формирования и широкомасштабного использования информационных ресурсов ... постиндустриального общества (1). Юристы акцентируют внимание на *информатизации* как организационном социально-экономическом и научно-техническом процессе создания оптимальных условий для удовлетворения информационных потребностей и реализации прав граждан, органов государственной власти, органов местного самоуправления, организаций, общественных объединений на основе формирования и использования информационных ресурсов (2). Экономисты определяют *информатизацию* как - комплекс мер, направленных на обеспечение оперативного доступа к информационным ресурсам в РФ (3). «*Информатизация ... образования* - внедрение в процесс образования (обучения) методов сбора, обработки, передачи и хранения информации на базе вычислительной техники, средств передачи информации с целью создания условий для перестройки познавательной деятельности и усиления интеллектуальных возможностей обучаемых.» - читаем мы в другом словаре (4). Как это ни странно, внимание образовательной сфере уделено в Российской энциклопедии по охране труда. Каждое из приведённых частных опре-



делений отражает какую-то сторону общественной жизни, что вполне объективно и приемлемо в соответствующих рамках характеристики процесса.

Также справедливо что, с методологической точки зрения общепедагогическое определение информатизации является базовым, но для решения вопросов организации, анализа, контроля и отслеживания динамики процесса в системе образования необходимо основываться на более узком определении, отражающем специфику сферы деятельности. Из всего разнообразия определений процесса *информатизации образования* достаточно полным и рациональным представляется следующее - это «область научно-практической деятельности человека, направленной на применение технологий и средств сбора, хранения, обработки и распространения информации, обеспечивающее систематизацию имеющихся и формирование новых знаний в сфере образования для достижения психолого-педагогических целей обучения и воспитания» (5). Такое определение отражает сущность образования, цели его, перспективы развития в условиях 21-го века.

Опираясь на данное определение процесса информатизации образования, можно попробовать проанализировать возможности рассматриваемого явления и последствия. Однако следует иметь в виду ещё один аспект понятия «информатизация образования»: неоднозначный смысл термина информатизация.

С одной стороны, качественно новые условия насыщения информацией образовательной среды и связанные с этим обстоятельством новые условия педагогического действия (методики, технологии обучения, источники получения информации, роль и место учителя, познавательные возможности учащегося, формы организации обучения и воспитания, личностная дилемма: учащийся - объект-субъект или субъект-объект образовательного процесса). Конечно, во многом смысл информатизации как информационного бума обусловлен кардинальным техническим переоснащением системы образования. Тем не менее, с общеметодологической точки зрения под информатизацией того или иного пространства, от общественного в целом до отдельных его проявлений, следует понимать обеспечение информационной базы для функционирования и взаимодействия социальных единиц.

Вместе с тем, понятно, что кардинальнейшие изменения во всех сферах жизни цивилизации 21-го века произошли в результате масштабной компьютеризации, т.е. программировании и автоматизации человеческих действий и соответственно технического переоснащения материальной и идеальной деятельности человека. Неудивительно, что порою термины информатизация и компьютеризация идентифицируются. Однако на деле оснований для такой нивелировки смыслового содержания данных терминов нет. Информатизация, это – содержание (базовое условие), а компьютеризация - средство (техническое и программное) коммуникативных взаимодействий в обществе соответствующего этапа развития.

*Чем обусловлена информатизация процесса обучения?*

В ракурсе информации как культурного феномена образование – социальная сфера, выполняющая тройную функцию: накопление знаний достигнутых к данному временному периоду, консолидация современных знаний, передача знаний и умений новым поколениям, подготовка нового поколения к достижению новых знаний и выработке умений их освоения. Четвёртая информационная революция в качестве технического средства информационного взаимодействия предложила компьютер. Следовательно, компьютерная грамотность – свойство аналогичное умению читать: это показатель цивилизационного статуса. В 21 веке компьютерная грамотность становится частью общей культуры. А современная информатизация образования призвана подготовить молодёжь к выполнению взрослых ролей на востребованном современном уровне с ориентиром на будущее.

В конце прошлого века, когда перед Россией маячила заманчивая возможность всеобщей компьютеризации, когда последняя сама по себе рассматривалась как панацея от нерешённых проблем нашего образования, были предприняты попытки разработки комплексного проекта информатизации образовательной среды, в соответствии с этим предполагалось решение некоторых общих задач, в частности:

Первая задача. Разработка среды удалённого (дистанционного) доступа к информационным ресурсам фундаментальной информатики, обеспечивающей процесс непрерывного образования (самообразования) в процессе всей трудовой деятельности человека на основе внедрения новых информационных и телекоммуникационных технологий на базе глобальной сети INTERNET.

Вторая задача. Разработка новых концептуальных подходов к изучению информатики как фундаментальной общеобразовательной дисциплины в системе экономического образования, а также структуры и содержания учебной программы курса «Фундаментальные основы информатики», аккумулирующего последние достижения фундаментальной и прикладной науки.

Третья задача. Тотальное повышение качества образования путём оперативного продвижения в систему образования новых достижений фундаментальной информатики (координатор проекта: действительный член Международной академии информатизации и Российской академии естественных наук, д-р техн. наук, проф. Ж.Н. Зайцева) (6).

Прошло только 12 лет. И вот уже дистанционное образование востребовано россиянами (взрослыми, да и то в узких кругах). Интернет – для кого-то актуальная реальность (у кого есть деньги и технический доступ к техническим достижениям, т.е. в основном в городах). Информатика пришла в качестве дисциплины во все школы.

А вот с третьей задачей получилась незадача. В России – всеуровневое снижение качества образованности. В чём дело? В очевидном: первая и вторая задачи частные, их решение – в рамках мероприятий технического, экономического и организационного уровней. Третья задача общесоциальная, стратегическая, стало быть политическая. Для её достижения мало компью-

теризировать школы, нужна комплексная государственная *патриотическая* программа развития образования. И как всякое развитие, объективно требующее опоры на предшествующие достижения, системная программа развития образования в России не может быть плохой копией чужой плохой системы образования. Поэтому, когда эйфория от результатов первых удачных шагов информатизации образования прошла, когда рассеялся туман намерений и обещаний, обнаружилось, что вопреки ожидаемому «новые достижения фундаментальной информатики» ну никак не решают проблем преодоления кризиса российского школьного образования (7).

Именно этот результат отражается в данных Российского статистического ежегодника – 2009 г. (8)

Компьютеризация и информатизация  
в общеобразовательных учреждениях в 2007 – 2008 уч. г.

	всего	Городских	Сельских
СОШ, ООШ	55.1 тыс.	20.5 тыс.	34.6 тыс.
учащихся	13575 тыс. чел.	9698 тыс. чел.	4054 тыс. чел.
Число ОУ, имеющих компьютерные классы 2007 - 2008 уч. г.	34988 = 96.7 %		
В них рабочих мест, компьютеров:	419,6 тыс. шт.		
Число компьютеров	674 тыс шт.	434 тыс. шт.	240 тыс. шт.
Число компьютеров, используемых в учебных целях	527 тыс шт.	327 тыс шт.	200 тыс шт.
Число компьютеров, имевших доступ к сети Интернет	286 тыс шт.	198 тыс шт.	88 тыс шт.
Число персональных компьютеров на 100 учащихся	6	6	7

Компьютеризация и информатизация  
в учреждениях НПО и СПО в 2007 – 2008 уч. г.

	ОУ	Учащихся
НПО 2008	2860	1115 тыс. чел.
Персональных компьютеров	93.2 тыс. шт.	
Число компьютеров, подключённых к сети Интернет	23.5 тыс. шт. – 25.2%	
Число персональных компьютеров на 100 учащихся	10	
СПО 2008 - 2009	2784	2244.1 тыс. чел.
Персональных компьютеров	192.4 тыс. шт.	
Число компьютеров, подключённых к сети Интернет	94.7 тыс. шт. – 20.4%	

Число персональных компьютеров на 100 учащихся	9	
--	---	--

Казалось бы, куда лучше - 96.7 % школ имеют компьютерные классы. Вроде бы сплошная компьютеризация, но при этом на каждую городскую школу в среднем приходится 9.6 компьютеров, подключённых к интернету, а уж о сельских школах и говорить не приходится – лишь 2.5 компьютера подключены к интернету. При этом не следует забывать того обстоятельства, есть ещё и администрация в каждой школе, нуждающаяся в сетевых ресурсах. Ну и сколько же остаётся на долю учащихся и педагогов? Вот такая она, наша действительность – информатизация на базе современных технологий только в намерениях и отчётных релициях. А кроме того общеизвестно качество обслуживания интернетсети, особенно на селе – ни в какие ворота! Как только финансирование интернетпользования было переложено на плечи местного бюджета, всё, что было достигнуто по федеральной программе компьютеризации, по существу сведено на нет. Не лучшим образом обстоит дело и в начальном и среднем профессиональном образовании. На каждое учреждение НПО приходится 8.2 компьютера, подключённых к интернету, а в СПО – 3.4. Ни о каком процессе массового пользования интернетом в ОУ не может быть и речи.

Нормативы оснащённости компьютерами более утешительны 16.6 городских учащихся на один компьютер, 14.3 – сельских ребят, 10 – учащихся НПО и 11 – учащихся СПО. Выше средних по стране показателей. Но тут другая проблема становится животрепещущей актуальностью: техническое и программное обслуживание компьютеров. Эта проблема перекладывается на учителя информатики. При этом с него не снимаются педагогические часы и вся работа, связанная с учебно-воспитательным процессом. В учебных заведениях не предусмотрены в штатном расписании специалисты по обслуживанию техники. Редко какое ОУ может позволить себе роскошь числить за кабинетом информатики лаборанта для того, чтобы следовать распоряжению о работе компьютерных классов не менее чем до 17 часов. Эта разумная мера по идее должна бы обеспечить свободный доступ педагогов и учащихся к компьютерам для совершенствования профессионального мастерства педагогов, полноценного обеспечения учебного процесса на подготовительном этапе и для стимулирования самостоятельной учебной деятельности учащихся. На деле же без официального организационного и финансового обеспечения технического обслуживания и работа кабинетов информатики во внеучебное время переложена на плечи учителя информатики, зависит от его самоотверженности и умения руководителя заставить работать сверхурочно. Если учесть, что любое действие в обществе материально затратно, т.е. сколько-то стоит, понятно, что энтузиазм только тогда плодотворен, когда он стимулируется законным порядком. Образование, как и другие сферы общественной жизни, остро нуждается в квалифицированных кадрах в рамках прикладной информатики в образовании. «Время энтузиастов информатизации прошло, наступает время профессионалов, и чем быстрее мы подготовим

этих профессионалов, тем раньше мы получим ощутимый эффект от информатизации образования» (9).

Для убедительности – несколько цифр, они, как и факты, вещь упрямая. По данным на 2002 год политика внедрения Интернет-технологий в американских школах за 7 с небольшим лет привела к увеличению финансирования этого направления с 30 млн. до 900 млн. долларов (10)!

А по данным 2009 года Россия с 3,5% ВВП, выделяемыми из бюджета на развитие образования, сегодня находится где-то между Зимбабве и Мозамбиком. И чуть выше Кении и Мавритании. Ведущие страны мира давно и безнадежно обогнали нас по столь важному экономическому и социальному показателю. Ведущие европейские страны уже более 30 лет вкладывают в своё образование не менее 7 - 8% своего ВВП (не сопоставимого с российским). США расходует на развитие образования около 11% ВВП, превышающего российский в несколько раз. Бывшая российская колония – Финляндия – ежегодно выделяет на нужды образования 16,4% своего ВВП. А рекорд по данному показателю принадлежит Южной Корее, которая на протяжении более 20 лет расходует на развитие системы образования более 20% ВВП (7).

Комментарии, как говорится, излишни.

Таким образом, мы видим, информатизация процесса обучения обусловлена двумя факторами: объективной необходимостью вовлечения школы в кардинально новые условия цивилизационного уровня, с одной стороны, и условиями жизни в стране, с другой. Первое – абсолютная необходимость для общества, претендующего быть современным. Второе – субъективный фактор, зависящий только от политической воли руководства страны и грамотного, научно обоснованного курса в сфере образования.

#### Литература

1. Яндекс.Словари > Естественные науки, 2000. Словарь по естественным наукам. Глоссарий.ru
2. Яндекс.Словари > Юридический словарь, 2006. Большой юридический словарь
3. Яндекс.Словари > Экономика и финансы, 2000. Словарь по экономике и финансам. Глоссарий.ru
4. Российская энциклопедия по охране труда  
<http://slovari.yandex.ru/~книги/Охрана%20труда/Информатизация/>
5. Электронные средства обучения и их использование в подготовке школьников. Разработка Института дистантного образования Российского университета дружбы народов, 2006. <http://www.ido.rudn.ru/nfpk/tech/t1.html>
6. Колин К. К. Информатизация образования как фундаментальная проблема.  
[http://www.e-joe.ru/sod/98/6\\_98/st138.html](http://www.e-joe.ru/sod/98/6_98/st138.html)
7. Комков С. Российское образование – зона стихийного бедствия.  
<http://www.ikd.ru/node/10733>
8. Российский статистический ежегодник – 2009 г. [http://www.gks.ru/bgd/regl/b09\\_13/Main.htm](http://www.gks.ru/bgd/regl/b09_13/Main.htm)
9. Козлов О.А. Новый этап подготовки кадров информатизации образования.  
[http://www.ict.edu.ru/vconf/index.php?a=vconf&c=getForm&t=thesisDesc&d=light&id\\_sec=118&id\\_thesis=4213](http://www.ict.edu.ru/vconf/index.php?a=vconf&c=getForm&t=thesisDesc&d=light&id_sec=118&id_thesis=4213)
10. Биргер П. Хватит финансировать стены. Российское образование нуждается в структурной реформе. / Управление школой. 2002. № 46. 8 декабря.  
<http://www.hse.ru/news/1093882.html>



*Н.М. Фатьянова*

Реализация современного процесса обучения основывается на представлениях о его сущности, его составляющей – содержании дидактической деятельности современного педагога. Социально-экономические преобразования в обществе предъявляют к обучающей деятельности требования, связанные с необходимостью формирования личности выпускников, способных к преобразующей деятельности, опережающей сложившиеся социальный опыт и практику. Отсюда вытекает необходимость выделения ключевых элементов дидактической деятельности педагога, определяющих возможность осуществления основного, универсального ядра дидактического процесса, элементов деятельности, дополняющих ядро в зависимости от наличия ресурсов (временных, материальных, интеллектуальных, личностных), составляющих, обеспечивающих приращения, изменения в реализуемом ядре. Таким образом, мы считаем, что для решения поставленной проблемы необходимо рассмотреть вопросы содержания готовности педагога к осуществлению современного дидактического процесса.

Технологическо-инновационная готовность, по-нашему мнению, раскрывается в современной обучающей деятельности. Дидактическая деятельность как сложная динамическая система имеет свою специфическую структуру, в состав которой входят многочисленные элементы. Анализ структуры профессиональной, в том числе дидактической деятельности посвящены труды Ю.П. Азарова, Ю.К. Бабанского, Г.А. Балла, М.Я. Виленского, Ф.Н. Гоноболина, И.Ф. Исаева, И.В. Ирхиной, В.А. Кан-Калика, Я.Л. Коломинского, С.В. Кондратьевой, В.М. Коротова, Н.В. Кузьминой, Ю.Н. Кулюткина, Д.Г. Левитеса, Ю.Л. Львовой, А.К. Марковой, П.И. Образцова, В.Г. Подзолкова, Л.И. Рувинского, В.А. Сластенина, И.Е. Сеницы, Г.С. Сухобской, А.И. Щербакова и других авторов. Для рассмотрения оснований обучающей деятельности имеют значение работы по изучению сущности процесса обучения, проблемы развития дидактического знания С.П. Баранова, М.А. Данилова, Б.П. Есипова, В.И. Загвязинского, В.С. Кукушина, В.В. Краевского, И.Я. Лернера, И.И. Логвинова, В.И. Лозовой, И.М. Осмоловской, И.Т. Огородникова, В.В. Серикова, М.Н. Скаткина, А.И. Умана, других исследователей. Инновационные характеристики процесса обучения представлены в исследованиях К. Ангеловски, В.П. Беспалько, А.И. Доровского, М.В. Кларина, А.И. Савенкова, В.А. Сластенина, Л.С. Подымовой, А.В. Хуторского, Е.Ш. Ямбурга и других. Проблемы технологизации и технологий обучающей деятельности рассматриваются В.В. Гузеевым, И.Ф. Исаевым, В.М. Монаховым, М.Н. Николаевой, Г.К. Селевко и др.

Педагогическая технология выступает промежуточным звеном между наукой и производством, по мнению М.М. Левиной [1] технология обучения «имеет самостоятельную область знаний в системе профессиональной дидактической подготовки, связана с дидактической теорией и практикой обуче-

ния, обладает функциями проектирования и конструирования процесса управления учебной деятельностью». Потребности современной практики мотивируют исследовательский поиск содержания, механизмов деятельности педагога, рассмотрение которого мы предлагаем через структуру технологически-инновационной готовности педагога к дидактической деятельности.

*Технологически-инновационная готовность* рассматривается нами как сложное системное образование, как многогранная характеристика свойств и качеств личности педагога, обеспечивающая ему возможность осуществлять инновационную дидактическую деятельность. Технологически-инновационная готовность, наряду с мотивационно-ценностным отношением к дидактической деятельности, степенью личностной самореализации, рассматривается нами в качестве критерия дидактической культуры педагога и выражает его профессионально-педагогическую компетентность.

Основными элементами готовности выступают дидактические умения, позволяющие решать задачи по осуществлению процесса обучения.

Проблема умений нашла отражение в работах Н.В. Кузьминой, О.А. Абдулиной, Ю.И. Бабанского, В.А. Сластенина, Л.Ф. Спирина, А.И. Щербакова, Л.И. Уманского и др. Л.Ф. Спирин рассматривает умение как сложное психологическое образование, объединяющее профессионально значимые качества и навыки с мыслительными и практическими действиями. Умения систематизируют психолого-педагогические и методические знания, интегрируя, устраняя раздробленность, строя логические структуры. Они актуализируют прагматическую часть знаний, подлежащую использованию [2; 16].

Профессионально-педагогические умения, по мнению В.А. Сластенина, определяют готовность к решению педагогических задач на высоком уровне мастерства, при этом умение рассматривается как компонент деятельности, в котором воплощаются знания и навыки. По сравнению с навыками, умения имеют большую подвижность, носят сознательный характер выполнения действий с возможностью перехода в творчество. Изменение требований к характеру умений является ответом на рост научной информации, быструю замену старых умений новыми.

Наиболее полное содержание дидактических умений, на наш взгляд, представлено в работах О.А. Абдулиной, Л.С. Подымовой, В.Г. Подзолкова, Н.А. Шайденко [2, 3, 4, 5]. Большое значение для изучения особенностей дидактических умений учителя имеет исследование Е.Б. Орловой коммуникативных умений, связанных: с передачей информации, регулированием собственного поведения и деятельности учащихся, педагогической техникой общения, установлением и поддержанием контакта с учащимися; ею делается вывод о том, что основная общепедагогическая коммуникативная функция учителя – трансформация науки в учебный предмет [6, с.7]. Вопросам развития аналитических умений учителя посвящены работы Ю.А. Конаржевского, Т.В. Морозовой, В.П. Симонова и других.

Анализ структуры деятельности, а также сущности инновационных процессов позволяет выделить авторам основные составляющие операцион-

ного компонента инновационной деятельности [7, с.105]. В.А. Сластенин, Л.С. Подымова отмечают, что содержание инновационной деятельности сложно и многоаспектно, её целью являются не столько сами умения, сколько деятельностная готовность к овладению ими, восприимчивость к педагогическим инновациям, процесс принятия решения о введении новаций. Являясь видом педагогического умения, *дидактическое умение* – "это субъективная готовность и способность учителя решать педагогические задачи на уровне его профессиональной квалификации"[2, с. 17].

Различные подходы не противоречат, а взаимно дополняют друг друга, поэтому, не исключая вышеперечисленных определений и трактовок содержания, под дидактическими умениями мы понимаем сформированную в личном дидактическом опыте, обоснованную ценностными ориентациями способность и готовность осуществлять процесс обучения.

Сторонники задачного подхода, в частности В.А. Сластенин, рассматривают педагогическую деятельность как процесс решения множества педагогических задач [8, с.86]. Структура педагогической задачи, как утверждает Г.А. Балл, включает в себя те же элементы, что и собственно педагогический процесс, а именно: содержание, средства, педагогов и воспитанников. Технология деятельности субъекта, в нашем случае учителя, "может быть представлена как система процессов решения задач" [там же].

Общая характеристика задачи состоит в том, что она возникает, когда требуется, сохраняя ряд ограничений, перевести объект из одного состояния в другое, качественно новое, если при этом существует более чем одно возможное решение, если не все возможные решения очевидны и если требуется найти предпочтительное решение [10, с.17].

Исходя из положения, что "технология обучения – это системный метод планирования, применения и оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний путём учёта человеческих и технических ресурсов, а также взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования", мы рассматриваем технолого-инновационную готовность к дидактической деятельности через комплекс умений по решению совокупности дидактических задач по анализу, целеполаганию и планированию, организации, оценке и коррекции.

Технолого-инновационная готовность выступает содержательным отражением дидактической деятельности учителя, критерием его дидактической культуры и представляет собой процесс решения следующих бинарных дидактических задач: аналитико-рефлексивных, проектировочно-прогностических, организационно-деятельностных, диагностико-гностических, коррекционно-регулирующих и раскрывается в готовности к осуществлению традиционного обучения, организации дополнительного образования по предмету (дисциплине), инновационной дидактической деятельности.

Оценка технолого-инновационной готовности к дидактической деятельности предлагается через определение сформированности умений решать дидактические задачи. Содержание дидактических умений учителя рас-

сматривается нами как единицы анализа, признаки, по которым мы судим о степени технологической готовности учителя к обучающей деятельности.

В качестве *показателей технологико-инновационной готовности* учителя к дидактической деятельности нами избраны:

- степень готовности к осуществлению традиционного обучения;
- готовность к реализации инновационных форм дополнительного образования;
- готовность к инновационно-педагогической деятельности.

Степень *готовности к осуществлению традиционного обучения* проявляется в следующих *умениях* по решению дидактических задач:

аналитико-рефлексивных: умениях анализировать исходный уровень развития учащихся; умениях анализировать дидактическую литературу, текущую информацию из различных областей знаний, источников; умениях определять степень своей подготовленности к осуществлению традиционного (классно-урочного) обучения;

проектировочно-прогностических: умениях комплексно планировать цели обучения; умениях проектировать дидактические системы с учётом конкретной цели (отбирать содержание, формы, методы обучения); умениях планировать деятельность учащихся;

организационно-деятельностных: умениях переводить свои дидактические цели в цели учебной деятельности учащихся; умениях воплотить конкретную дидактическую систему; умениях осуществить личностно-ориентированный подход;

диагностико-гностических: умениях оценивать (диагностировать) знания, умения, навыки учащихся (определять степень обученности, обучаемости учащихся); умениях соотносить результаты процесса обучения с его целями, прежними результатами, результатами коллег, определять эффективность использования технологий (средств, методов, условий); умениях анализировать эффективность своих дидактических действий;

коррекционно-регулирующих: умениях вносить коррективы в цели, содержание, формы и методы традиционного обучения; умениях корректировать и регулировать отношения с участниками процесса обучения; умениях формулировать новые задачи самообразования.

*Готовность к реализации инновационных форм дополнительного образования* выражается в сформированности следующих *умений* по решению дидактических задач:

аналитико-рефлексивных: умений анализировать личностные возможности и потребности учащихся (склонности, задатки, способности, познавательные интересы); выявлять связи в содержании и технологии основного и дополнительного образования; анализировать существующие подходы к организации дополнительного образования и соотносить с ними свои личностные возможности;

проектировочно-прогностических: умений ставить цели, ориентированные на развитие познавательных, исследовательских навыков, повышение

интеллектуального уровня учащихся; умений учитывать принцип дополнителности при создании дидактических систем дополнительного образования; умений составлять дидактический комплекс для осуществления дополнительного образования;

организационно-деятельностных: умений организовать деятельность по реализации проектируемых дидактических систем дополнительного образования; умений организовывать совместное с учащимися дидактическое творчество; умений организовывать массовые, групповые мероприятия, реализовывать современные формы и методы дидактического процесса с учётом ориентации на личность учащихся;

диагностико-гностических: умений анализировать степень приращения в развитии природных склонностей, задатков, способностей; определять уровень освоения специальных знаний, умений (профильных, элементарных профессиональных); определять эффективность разработанной системы;

коррекционно-регулирующих: умений вносить коррективы в дидактическую систему дополнительного образования (спецкурсы, спецпрактикумы, факультативы, научные общества, лекционная, индивидуально-консультативная работа); умений корректировать дидактически ценные отношения; умений находить источники недостающей информации.

*Готовность к инновационно-педагогической деятельности* характеризуется следующими умениями решать дидактические задачи:

аналитико-рефлексивные: умениями находить новое для своей дидактической деятельности в имеющемся опыте; умениями определять целесообразность нововведения, учитывать оптимальность условий и эффективность применения; умениями определять уровень личной готовности к применению новшеств;

проектировочно-прогностическими: умениями методически разрабатывать новую идею (описывать содержание, структуру, этапы, технологию); умениями прогнозировать и предвосхищать результаты; умение составлять программу реализации новшества;

организационно-деятельностными: умениями внедрять дидактическое новшество, реализовывать современные инновационные технологии, методы, приемы обучения; умениями импровизировать в процессе обучения; умениями мобилизовать резервы организации и самоорганизации;

диагностико-гностическими: умениями анализировать успешность применения новшеств; умениями выявлять недочёты как в самом новшестве, так и в организации его внедрения; умениями обобщать, систематизировать опыт своей инновационной деятельности;

коррекционно-регулирующими: умениями осуществлять последующую доработку новшества, вносить изменения в инновационную дидактическую систему; умениями корректировать (регулировать) влияние инновационной дидактической среды; умениями нейтрализовать или компенсировать возможные негативные эффекты, побочные результаты.



Л.С. Подымова, В.А. Сластенин считают, что оценка инновационной деятельности учителя эффективна в контексте целостного изучения личности и профессиональной деятельности.

Степень технолого-инновационной готовности учителя к осуществлению дидактической деятельности определяется нами через уровни сформированности умений решать дидактические задачи по осуществлению традиционного обучения, дополнительного образования, инновационно-педагогической деятельности.

Результаты исследования показали, что наиболее сформированными оказались умения по осуществлению традиционного обучения(1), далее – умения осуществлять инновационно-педагогическую деятельность (3), на последнем – готовность к реализации инновационных форм дополнительного образования (2).

Сохранение в образовательных учреждениях основных форм обучения (классно-урочной, лекционно-семинарской) в значительной мере определяет более высокие значения оценки умений по осуществлению традиционной формы дидактической деятельности.

Система дополнительного образования всё более активно включается в систему дидактической деятельности педагога, повышая её инновационность. Вместе с тем, данные нашего исследования свидетельствуют, что умения решать дидактические задачи дополнительного образования преимущественно освоены только на интуитивно-практическом и поисково-адаптивном уровнях. Анализ готовности педагогов к инновационно-педагогической деятельности приводит к выводу о необходимости повышения их стремления к обновлению своей личной дидактической системы. Включение в объективно инновационную деятельность – преподавание новых предметов, углубленного, профильного изучения дисциплин, разработку авторских курсов, внедрение технологических новшеств заставляет педагога значительно перестраивать свою работу, вместе с тем, остаётся ряд дисциплин, выполняющих общеразвивающую, вспомогательную функцию реализуемых по базовым или даже «непрофильным» уровням содержания. В таком случае именно субъективные качества педагога выступают побуждающими мотивами к преобразующим, инновационным действиям. Развитие технолого-инновационной готовности педагога происходит в процессе создания своей технологии, разработки новых элементов-«техник», закреплённых положительным опытом приёмов и складывающихся в личную дидактическую систему.

Поэтому развитие технолого-инновационной готовности педагога к дидактической деятельности мы видим в совершенствовании умений по осуществлению инновационно-педагогической деятельности, а условием развития инновационно-педагогической деятельности должно стать создание в педагогическом коллективе инновационно-творческой среды.

Изменение педагогического стажа работы закономерно и преимущественно ведёт к совершенствованию педмастерства, повышению уровня технологичности системы обучения. По данным большинства исследований наибо-

лее плодотворными оказываются педагоги со стажем 10 - 20 лет. В основном подтверждая эту закономерность, мы отмечаем, что в условиях реализации программ повышенного уровня обучения, педагогов даже в первой возрастной группе с интуитивно-практическим (I) уровнем технолого-инновационной готовности заметно меньше. Во второй группе по стажу процент педагогов с I и II уровнями сформированности технолого-инновационной готовности уменьшается и к пятой по стажу группе достигает минимума. Особенно хорошо это прослеживается на показателях педагогов, работающих по программам повышенного уровня, где отмечается большая длительность продуктивного периода деятельности педагогов. Образовательное учреждение с его инновационным дидактическим процессом является стимулом для развития и профессионального долголетия.

Анализируя вес признаков-умений в структуре каждой группы задач технолого-инновационной готовности к дидактической деятельности, выделяются среди аналитико-рефлексивных умений – умение определять степень личной готовности к применению новшеств, что свидетельствует о большой роли личности педагога, его рефлексивных умений в развитии технологии обучения; среди проекционно-прогностических (ПП) – умение прогнозировать и предвосхищать результаты; среди организационно-деятельностных (ОД) – умение внедрять дидактическое новшество; среди диагностико-гностических (ДГ) – умение анализировать успешность применения новшества; среди коррекционно-регулирующих (КР) – умение корректировать (регулировать) влияние инновационной дидактической среды.

Результаты исследования готовности к инновационно-педагогической деятельности (ГИД) в констатирующем эксперименте показали, что в структуре умений не являются преобладающими аналитико-рефлексивные умения. Высокий вес коррекционно-регулирующих задач свидетельствует о том, что этот элемент действительно является важным при включении педагога в инновации. Поэтому одним из условий повышения уровня технолого-инновационной готовности, по нашему мнению, должна выступать личностно-ориентированная направленность условий её развития.

Технолого-инновационная готовность к осуществлению инновационного дидактического процесса совершенствуется путем освоения всех уровней содержания образования. А признаки готовности приобретают характер требований к педагогам. Последовательная отработка умений в группах технолого-инновационной готовности педагога к обучению на разном уровне сложности в разных вариантах направленности содержания образования формирует и развивает его обучающую деятельность.

Структура, логика анализа технолого-инновационной готовности педагога к дидактической деятельности может служить основой для разработки теоретической и практической части программ профессионального образования педагогов, для построения содержания работы в системе последипломного образования как на курсах повышения квалификации, так и в процессе самообразования учителей, а также при моделировании определении содер-

жения методической, научно-методической работы в образовательных учреждениях.

#### Литература

1. Левина М.М. Технология обучения, её роль в структуре педагогического знания. Разработка и внедрение гибких технологий обучения педагогическим дисциплинам. – М., 1991. – с.6.
2. Подзолков В.Г. Дидактическая подготовка как фактор профессионально-педагогического становления учителя. – Тула, 1997. – 54 с.
3. Подымова Л.С. Подготовка учителя к инновационной деятельности. Ч.1. – Москва-Курск, 1995. – 170 с.
4. Подымова Л.С. Подготовка учителя к инновационной деятельности. Ч.2. – Москва-Курск, 1995. – 210 с.
5. Шайденко Н.А. Из опыта формирования творческой структуры дидактической деятельности будущего учителя. – Тула, 1997. – 36 с.
6. Львова Ю.П. Творческая лаборатория учителя: Книга для учителя. – М., 1992. – 220 с.
7. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М., 1997. – 308 с.
8. Исаев И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. – М., Белгород, 1993. – 219 с.
9. Балл Г.А. Теория учебных задач / Психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1990. – 183 с.
10. Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности. – СПб, Рыбинск, 1993. – 53 с.

## **Раздел II. ПЕДАГОГ КАК НОСИТЕЛЬ КУЛЬТУРЫ ОБУЧЕНИЯ, ЕГО РОЛЬ В РАЗВИТИИ ДИДАКТИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

### **Профессионально-педагогическая культура в преподавании специальных дисциплин**

***В.Ф. Ефимова, Л.И. Соломахина***

Культура – это сложное и многоплановое явление, она проявляется во всех сферах социальной жизни и является тем фундаментом, на котором строится социальная жизнь общества. С аксиологической точки зрения культура рассматривается как совокупность достижений общества в духовном и материальном развитии. Педагогическая аксиология рассматривает образовательные ценности с позиции самооценности человека и реализует ценностные подходы к образованию с позиции ценности самого образования.

Под профессионально-педагогической культурой понимается мера и способ творческой самореализации личности преподавателя в его педагогической деятельности и общении, направленной на решение педагогических задач. Педагогическая культура – это гармония высокоразвитого педагогического мышления, знаний, чувств и профессиональной творческой деятельности.

Носителями профессиональной культуры являются люди, осуществляющие педагогический труд, составляющими которого является педагогическая деятельность, педагогическое общение и личность как субъект деятельности и общения на профессиональном уровне.

Профессиональная деятельность педагога требует целенаправленной, систематической работы над собой, над повышением уровня личной культуры и научно-технических знаний, реализующихся в педагогической работе и формирующих педагогическую культуру. Именно культура и высокая нравственность делают педагога личностью.

Педагогическая культура – это, прежде всего, знание преподавателем своего предмета. Мы, преподаватели одной из специальных дисциплин подготовки будущих учителей труда – технологии художественной обработки материалов, считаем очень важным умение ориентироваться и студентам, и преподавателям в вопросах предмета: знать историю возникновения и развития различных техник декоративно-прикладного искусства, владеть навыками не только традиционных, но и современных техник. На наш взгляд, с этого начинается и строится педагогическая культура.

Педагогическая культура сказывается уже при подготовке к занятиям, которые строятся на основе разработанной нами рабочей программы. Содержание программы отражает профессиональную направленность студентов, требования школьной программы. Кроме того, оно направлено на повышение интеллектуального уровня развития студента, раскрытия их творческого потенциала, формирования конкурентно-способного специалиста.

Проведению занятий предшествует большая организационная работа: чётко определяются цели и задачи занятия; выбираются формы его проведения; продумывается содержание рассказа, бесед, объяснений; готовятся дидактические средства обучения: подбираются образцы изделий, иллюстрации, чертежи, выкройки, разрабатываются технологические карты. Большое внимание нами уделяется выбору объёма соотношения теоретического материала и практической работы для каждого занятия. Всё это нам необходимо для руководства творческим трудом студентов. В процессе проведения занятий нами акцентируется внимание не только на содержании изучаемого материала, но и на практической деятельности студентов: на формировании умений и навыков самостоятельной работы, умении добывать новые знания, на внесении элементов творчества в процессе создания изделия декоративно-прикладного искусства. Формирование навыков культуры труда будущего педагога в ходе самостоятельной работы по изучаемому предмету можно осуществлять по трём направлениям: под руководством и контролем преподавателя, самостоятельное выполнение практической работы с использованием материалов для лабораторно-практических занятий, внеаудиторная самостоятельная работа студентов, согласно требованиям Государственного стандарта. Для формирования педагогической культуры деятельность студентов осуществляется по разработанной схеме:

- знакомство с целями и задачами;

- изучение содержания задания;
- ознакомление с познавательными и историческими сведениями;
- подбор и подготовка необходимых материалов и инструментов к работе;
- анализ технологической последовательности выполнения работы;
- изучение схем, чертежей, иллюстраций;
- выбор темы сюжета;
- изготовление изделия, образцов изделий, коллекций, проявив инициативу и творчество;
- оформление работы в соответствии с эстетическими требованиями.

К сожалению, не всегда преподаватель в состоянии оказать помощь каждому студенту. Эту ответственность студенты в состоянии взять на себя сами. Для этого нами применяется такая форма работы как работа в небольших группах, где студенты отвечают за успехи каждого, учатся помогать друг другу.

Опыт нашей работы показывает: если от кого-то зависит успех всей группы, то он не может не осознавать ответственности и за свои успехи и за успехи товарищей. По нашим наблюдениям студентам вместе учиться не только легче и интереснее, но и значительно продуктивнее: это касается не только успехов обучения и интеллектуального развития, но и нравственного. При организации данного обучения важен эффект социализации, формирования коммуникативных умений, культуры обучения.

Без глубокого знания технологии художественной обработки материалов, без навыков владения многообразными техниками, без творческого подхода – нет педагогической культуры. Для глубокого овладения преподаваемым нами предметом, мы не ограничиваемся только изучением специальной литературы. Для ознакомления с традиционными и новыми технологиями необходим более широкий охват источников информации: Интернет, телевидение, изучение опыта педагогов – новаторов.

Одной из сторон педагогической культуры является умение рефлексировать свою деятельность, находить её смысл, а также смысл собственного существования, что позволяет преобразовать свой внутренний мир и приобрести посредством овладения декоративно-прикладным искусством неповторимую индивидуальность. Рефлексия способствует творчеству, экспериментированию, прогнозированию путей саморазвития, регулированию собственной активности, управлению познавательной и практической деятельностью. Рефлексия в педагогической культуре – есть процесс осмысления студентом и преподавателем основ своей деятельности, в ходе которого осуществляется оценка и переоценка своих собственных способностей, планирование и корректировка действий, формирование культурных установок.

Представленное нами понимание профессионально-педагогической культуры педагога основано на том, что современная школа нуждается в компетентных, творческих, ответственных специалистах, готовых к адекват-



ному восприятию прогрессивных нововведений, заинтересованных в повышении эффективности деятельности.

### **Умение слушать - условие эффективности дидактического взаимодействия**

*Е.Г. Бегунова*

Современная социальная ситуация ставит перед учителем новые сложные проблемы: низкая мотивация учения и невысокий уровень знаний школьников, разрыв между образованностью и воспитанностью, бедность духовных интересов детей. Школа требует педагогов, профессиональная зрелость которых позволяет находить оптимальные решения в постоянно меняющейся «производственной» ситуации. Профессиональная компетентность учителя во многом определяется степенью усвоения эталонных требований к профессионально-педагогической деятельности, в том числе – в плане коммуникативном. Источником формирования эталонов являются выработанные педагогической наукой и общественной практикой нормы профессионального поведения педагога, его личный опыт и знания, приобретаемые в процессе дидактического взаимодействия.

Дидактическое взаимодействие трактуется как система взаимно обусловленных индивидуальных действий субъектов образовательного процесса в рамках образовательной среды урока. Это взаимодействие осуществляется с помощью вербальных и невербальных средств коммуникации, причём, в зависимости от структуры или конкретного этапа урока, общение участников коммуникации имеет особенности, обусловленные дидактической ситуацией – фрагментом урока, имеющим локальную цель. Дидактическая коммуникативная ситуация (последовательность коммуникативных актов) определяет эффективные средства взаимодействия субъектов образовательного процесса и воздействия на обучаемых со стороны обучающего (учителя). При этом возникает проблема релевантности речевых действий, позволяющих эффективно решить определённую коммуникативную задачу в различных условиях дидактического общения, к которым относится характер дидактической ситуации и коммуникативного акта.

Целесообразность такого подхода подтверждается тенденциями, наметившимися в последние годы в гуманистической парадигме современного образования. В частности, сегодня активно ведутся исследования в новой области педагогической риторики – «грамматике речевого поведения» учителя, важнейшим компонентом которого является культура слушания. Многочисленные исследования показывают, что большинство работников образования не обладают в достаточной степени навыками слушания, не готовы к обучению детей эффективному слушанию.

По мнению Л.Е. Туминой, профессиональное педагогическое слушание – это такое умение слушать, которое в полной мере способствует эффектив-

ному общению учителя с учащимися в различных коммуникативных ситуациях (при фронтальном опросе, при слушании ответа учащегося с целью его оценивания, при слушании в ситуации индивидуального общения с ребёнком и пр.) [4].

Анализ трудов современных исследователей (Т.Г. Винокур, Л.Н. Вьюшковой, Т.А. Ладыженской, И.В. Лившица, Л.Е. Туминой и др.) позволяет нам назвать составляющие готовности учителя к эффективному педагогическому слушанию. Они таковы: осознание педагогом сущности слушания как вида речевой деятельности, понимание механизмов и функций слушания, уяснение особенностей и трудностей профессионального педагогического слушания, знание видов слушания и сформированность соответствующих умений, наличие представлений об идеальном слушателе. Кроме того, учитель должен обладать методической компетентностью в области обучения младших школьников слушанию.

Рассмотрим наиболее важные составляющие готовности педагога к работе по формированию у младших школьников умений слушания.

Т.А. Ладыженской названы и охарактеризованы основные типы восприятия (глобальное, детальное, критическое), знание особенностей которых обеспечивает учителю верный их выбор в соответствии с той или иной ситуацией учебного процесса. По мнению Т.А. Ладыженской, глобальное слушание предполагает постановку общих вопросов, например: «О чём шла речь в прочитанном тексте? Как можно озаглавить этот текст?» Этот вид слушания имеет место в начальной школе на уроках чтения при первичном восприятии учащимися текста художественного произведения. Кроме того, педагог сам должен уметь глобально воспринимать ответы учащихся (пересказ, рассказ, чтение стихотворения наизусть). Важными методическими умениями учителя являются следующие: грамотная формулировка установки на глобальное слушание, способность понимать смысл произнесённого учителем монолога, умение сжато сформулировать смысл услышанного и пр.

Детальное восприятие текста на слух в начальной школе имеет место в следующих случаях: когда проводится пересказ (изложение) услышанного (говоримого или озвученного) текста; когда нужно запомнить несколько заданий (если учитель их не записывает), чтобы выполнить их в указанной последовательности; когда проводятся дискуссия или диспут и пр. Сам учитель обязан уметь слушать детально, так как от этого умения педагога, по нашему мнению, зависит качество и эффективность учебно-воспитательного процесса.

Критическое восприятие требует от младших школьников особого осмысления воспринятого на слух: выражения своей точки зрения относительно того, что говорится в тексте, мотивированного согласия (или несогласия) с основной мыслью автора, с его аргументацией и формой выражения мысли и т.д. [2]. Педагогу критическое слушание необходимо для обеспечения адекватного оценивания высказываний учащихся.

Важной составляющей компетентности педагога является знание тех барьеров, которые приходится преодолевать слушающему на пути от непонимания к пониманию. Знание барьеров слушания и механизмов, ответственных за их преодоление, помогает учителю в процессе дидактического взаимодействия грамотно построить работу по обучению младших школьников слушанию на индивидуальной основе.

Барьеры слушания охарактеризованы Л.Н. Вьюшковой. Первым барьером является отсутствие у младших школьников внимания, воспитание которого – важнейшее условие обучения эффективному слушанию. Совершенствованию внимания может способствовать создание специальной установки, настроая на восприятие, направленности на говорящего и на текст. Установка на говорящего способствует воспитанию у учащихся уважительного отношения к собеседнику. Второй барьер слушания – неумение младших школьников воспринимать звучащую информацию, недостаточное развитие речевого слуха. Таким образом, совершенствование всех компонентов речевого слуха (физического, фонематического, интонационного) – второе условие обучения младших школьников эффективному аудированию. Третий барьер слушания – неумение учащихся осмыслить высказывание. Для предупреждения непонимания Л.Н. Вьюшкова рекомендует дать слушающему совет: «Думай вместе с говорящим! Не торопись и не отставай с выводами». Четвёртый барьер аудирования связан с неточным пониманием высказывания («понимают, но не так»). Речь идёт не о полном совпадении мыслей говорящего и слушающего, не о запоминании, а о необходимости творческой переработки воспринятой информации [1].

Педагог должен осознать, что эффективность восприятия учебного сообщения обеспечивается коммуникативной установкой. Это понимание обеспечивает дополнительный стимул для использования педагогом так называемых «педагогических» ситуаций, в рамках которых ученик оказывается в разных позициях: слушающего, обучающего, объясняющего, исправляющего и т.д. Задание «услышать и запомнить» менее эффективно, чем задачи исследовательского, творческого характера: совместно с товарищем внимательно послушать, чтобы понять и найти решение (например, вывести правило или определение и т.п.) [3].

Готовность учителя к работе по обучению младших школьников слушанию во многом определяется знанием эффективных приемов дидактического взаимодействия. На самых ранних этапах наиболее эффективным приёмом обучения является, по мнению опытных педагогов и методистов, игра. Например, на уроках развития речи можно предложить учащимся называть как можно больше профессий (предметов, слов на такую-то букву). Каждый ученик, прежде чем назвать новое слово, должен повторить три-четыре уже сказанных, за что он получает два очка. Если ученик может только повторить сказанное, ему прибавляется одно очко. Если ученик назвал своё слово, не повторив чужих, он не выигрывает ничего. Желание ребёнка

участвовать в игре и быть победителем является весомой мотивацией включения в активное слушание.

Знание подобных игр и умение их проводить – показатель эффективности дидактического взаимодействия в работе по обучению первоклассников слушанию в период обучения грамоте.

Педагогу следует помнить, что эффективность обучения слушанию во многом зависит от понимания младшими школьниками языка невербального общения. Например, учащимся даётся такое задание: определить, какое влияние оказывают на слушание и общение визуальный контакт, позы, жесты, расстояние, на котором находятся собеседники. Выполнить задание помогают следующие вопросы учителя: «Смотрели ли собеседники друг на друга или отворачивались во время разговора? Когда именно каждый из них смотрел на собеседника больше: когда говорил или когда слушал? Что выражают собеседники своими позами?» Сам педагог должен демонстрировать образцы невербального общения.

Один из приёмов эффективного восприятия речи учащихся – умение педагога слушать «всем телом»; педагог как бы говорит: «Я весь – внимание». Он бессознательно принимает соответствующую позу: поворачивается лицом к говорящему, устанавливает с ним визуальный контакт, иными словами, внимает ему. Такое слушание «всем телом» выражает не только готовность учителя слушать, физическое внимание, но и помогает процессу слушания и восприятия. Педагог принимает эту позу безотчётно, но этим приёмом ему следует пользоваться в своей профессиональной деятельности, сознательно, поскольку именно осознанное умение быть внимательным – эффективное средство повышения восприятия речи ученика [4].

Для обучения младших школьников слушанию как виду речевой деятельности педагогу необходимо учитывать следующие рекомендации: раскрывать учащимся компоненты речевой деятельности; рассматривать слушание как важный вид речевой деятельности; выяснять, от чего зависит смысловое восприятие речи; учить осмысленному восприятию звучащего высказывания; знакомить с видами слушания; учить основным способам слушания; знакомить младших школьников с правилами «хорошего слушания»; рассматривать невербальные средства общения; формировать образ «идеального слушателя».

#### Литература

1. Вьюшкова Л. Н. Учим слушать // Русский язык в школе. – 1995. - № 5. – с. 15-19.
2. Ладыженская Т. А. Устная речь как средство и предмет обучения: Учебное пособие для студентов. – 2-е изд., перераб. – М., 1998.
3. Селиванов В. С. Основы общей педагогики: теория и методика воспитания: Учебное пособие для студ. высш. пед. заведений / Под ред. В. А. Сластенина. – 2-е изд., испр. – М., 2002.
4. Тумина Л.Е. Слышать, слушать, понимать // Педагогическая риторика. Учебное пособие /Под ред. Н.А. Ипполитовой. – М. , 2001.

*М.И. Ситникова, Н.А. Дешина*

Субъектный опыт учителя является важнейшим основанием при переходе от стандартно-традиционного подхода к образованию как накоплению знаний, формированию умений, передаче социального опыта от одного поколения к другому к иному его пониманию, связанному со становлением личностного начала в субъекте и личностной его самореализацией. В этой связи формирование субъектного опыта учителя в профессиональной деятельности становится всеобщей и социально значимой необходимостью.

Понятие «субъектный опыт учителя» с необходимостью требует рассмотрения таких категорий, как «опыт» и «субъект».

*Категория опыта* уже несколько столетий исследуется философами и учёными, она прочно вошла как в структуру общественного сознания, так и в систему научного знания. Однако сложность самого явления, обозначаемого этим понятием, определяет отсутствие единого подхода к его пониманию.

В философском словаре опыт трактуется как чувственно-эмпирическое отражение мира, основа и источник всякого знания, взаимодействие субъекта с внешним миром и результат этого взаимодействия. В самом общем виде опыт означает процесс, индивидуально-личностную форму и результат присвоения (освоения) человеком чего-либо. Признаются следующие свойства опыта человека: он является итогом работы рефлексизирующего сознания; обладает свойствами системы, включая взаимосвязанные элементы; сущность его состоит в постоянном изменении, развитии. Поэтому опыт человека рассматривается как система, процесс и результат.

В настоящее время выделяют различные виды опыта, которые классифицируются по следующим основаниям: 1) по масштабу носителя (индивидуальный, общественный, социокультурный) опыт; 2) по свойствам носителя (субъектный, личностный, индивидуальный); 3) по особенностям содержания (опыт деятельности, опыт отношений, опыт чувств и т.д.); 4) по источнику и ведущей реализации (образовательный, профессиональный опыт и т.д.) [5, 9].

В психологии и педагогике термин «опыт» употребляется с прилагательными, которые подчёркивают его уникальность: личностный, жизненный, ментальный. Множественность таких прилагательных определяется стремлением подчеркнуть различные аспекты и источники приобретения этого опыта [7, 329].

В зависимости от проблемы исследования опыт называют личностным, индивидуальным или субъектным. В любом случае это собственный опыт, опыт конкретного человека, в котором отражена описательная сторона «Я-концепции». Такой опыт определяют как жизненный, поскольку он является результатом жизнедеятельности самого субъекта и отражает опыт решения задач освоенных им видов деятельности. Этот опыт также называется жизненным, поскольку является результатом жизнедеятельности самого субъекта и отражает опыт решения задач освоенных им видов деятельности (обра-



зовательной, профессиональной, др.). Таким образом, опыт отдельного человека является частью социокультурного, общественного опыта. При этом сам он представляет собой образование, отражающее всю многомерность жизнедеятельности человека. В жизненном опыте человека (субъектном опыте) присутствуют, в том числе, опыт образовательной и профессиональной деятельности. Однако речь идёт об одном и том же опыте, в котором подчёркиваются определённые стороны, взаимосвязанные и взаимообусловленные друг другом. Нам представляется особо интересным субъектный опыт как совокупность опыта образовательной деятельности, опыта профессиональной деятельности, опыта других освоенных видов деятельности и пр.

Как *субъект* педагогической деятельности, учитель не просто передаёт знания обучающимся, а, опираясь на личностную рефлекссию, оценивает результаты и профессионального, и личностного самоизменения, становится в позицию активной коррекции того или другого. Педагог смотрит на обучающегося как на равного партнёра (он признаёт его неповторимость, уникальность своих отношений с ним), что даёт ему возможность лучше понять себя, собственную уникальность. Учитель оказывается способным принимать решения независимо от частных ситуаций и обстоятельств, вырабатывать собственную стратегию профессионального мышления, поведения и деятельности [6, 7].

В теории деятельности категория субъекта соотносима с категорией деятельности. Согласно структурной модели деятельности А.Н. Леонтьева, деятельность соотносится с мотивом, действие – с целью, операция – с условием [1, 79]. В соответствии с этой моделью субъект – это носитель мотива деятельности, а также носитель способа осуществления деятельности. Субъект – это человек, выступающий как автор, обладающий замыслом и средствами реализации деятельности, заинтересованный в её результатах и несущий за них ответственность, как пристрастный сценарист своих действий, режиссёр, которому присущи определённые предпочтения, мировоззренческие позиции и целеустремлённость преобразователя.

По мнению И.С. Якиманской, субъект проявляет себя в избирательности к познанию мира, устойчивости этой избирательности, способах проработки информации, эмоционально-личностном отношении к объектам познания [8, 69]. Индивидуальный опыт, носителем которого является каждый человек, И.С. Якиманская называет субъектным опытом. Этот опыт как результат взаимодействия с окружающим миром находит своё отражение в представлениях, понятиях, правилах выполнения действий. И.С. Якиманская связывает субъектный опыт с индивидуальным аспектом и выделяет в содержании субъектного опыта следующие компоненты: 1) предметы познания и деятельности, представления, понятия; 2) операции, приёмы, правила выполнения умственных и практических действий; 3) эмоциональные коды (личностные смыслы, ценности, установки, стереотипы).

А.К. Осницкий трактует субъектный опыт с точки зрения его направленности на социальный аспект и выделяет в его структуре пять взаимосвязанных и взаимодействующих компонентов: 1) ценностный опыт, связанный

с формированием интересов, нравственных критериев, норм и предпочтений, идеалов, убеждений; 2) опыт рефлексии, который предполагает соотнесение человеком знаний о своих возможностях и возможных преобразованиях в окружающем мире и самом себе с требованиями о выполняемой им деятельности, а также с анализом своих действий с точки зрения их обоснованности и успешности; 3) опыт привычной активизации, связанный с ориентацией в собственных возможностях (определённые условия работы, определённые усилия и определённый уровень достижения успеха); 4) операциональный опыт, подразумевающий конкретные умения, чётко сформированные способы действий; опыт сотрудничества, связанный с объединением усилий, совместным решением задач [3,98].

Формирование и развитие субъектного опыта в основном осуществляется на трёх уровнях: активности личности; функционирования отдельных его подсистем; проявления личностью свойств более широкой социальной общности, к которой он принадлежит.

Исходя из того, что субъектный опыт представляет собой совокупность взаимосвязанных актов целенаправленной активности человека, складывающейся из освоенных им видов деятельности, общения и поведения, а с другой стороны, под субъектным опытом учителя мы понимаем изначально индивидуально присущую ему организацию умственной и практической деятельности, имеющую определённые источники, содержание, структуру и функции.

Субъектный опыт учителя как часть его жизненного опыта включает в себя индивидуальные смыслы, индивидуальные познавательные стратегии и собственные новообразования [2, 81].

Обобщение исследований в области субъектного опыта позволяет предположить, что субъектный опыт учителя не может быть передан в предметно-знаниевой форме, поскольку изначально носит деятельностный, процессуальный, личностный характер. Субъектный опыт - продукт индивидуальной деятельности учителя, складывающийся как результат собственных достижений, разрешения проблем и, особенно, ошибок. Внешние указания и советы имеют значительно меньше шансов «встроиться» в структуру опыта.

Очевидно, что нет и не может быть какой-либо единственно правильной структуры субъектного опыта учителя, способов его организации, определённого набора ситуаций, которые будут способствовать актуализации этого опыта. Все параметры субъектного опыта определяются тем, насколько они отвечают индивидуальным психологическим характеристикам личности. Поэтому главной чертой субъектного опыта учителя является его личностная принадлежность, индивидуализированность.

Субъектный опыт учителя как процесс характеризуется единством формы и содержания: включение в него новых элементов ведёт к перестройке уже имеющихся элементов опыта, а также его переструктурированию в целом. Это явление не имеет признаков определённого совершенного состояния, на котором происходит остановка, он непрерывен и бесконечен на протяжении всей педагогической деятельности. Следовательно, процесс раз-

вития субъектного опыта учителя рассматривается как преобразование его функциональных состояний, переход от одного состояния к другому. В этом процессе можно выделить стадии формирования, становления и дальнейшего совершенствования, способствующие профессиональному развитию учителя.

На стадии формирования в традиционных устоявшихся структурах опыта появляются отдельные новообразования, неустойчивые, бессистемные, необходимость которых ещё не определена. Если в течение промежутка времени они показывают свою эффективность для решения возникающих задач, эти новообразования встраиваются в структуры опыта, активно используются и отшлифовываются. Внешние требования придают новым элементам субъектного опыта соответствующую форму, благодаря которой они срабатывают всё эффективней и способствуют переходу субъектного опыта в стадию становления, а затем и совершенствования.

Бесспорно, что динамика субъектного опыта учителя, как и любой другой личности, обуславливается множеством объективных и субъективных, внутренних и внешних факторов. В качестве объективных факторов выступают условия, в которые включена личность педагога, независимо от его собственных желаний и предпочтений. Субъективными являются собственные усилия личности учителя, направленные на осмысление, характеристику и оценку взаимодействия с педагогическими системами. К внутренним факторам относятся переживания, чувства и эмоции, интуиция, познавательные ресурсы. К внешним – взаимодействие с другими людьми в условиях различных видов деятельности, в том числе специально организованных, таких как обучение и воспитание. Ведущими факторами в процессе формирования субъектного опыта учителя являются его осознанное управление этим опытом, с одной стороны, и собственно практическая деятельность, с другой стороны. Субъектный опыт учителя имеет определённое содержание, обусловленное его функциями: 1) обеспечение саморазвития индивидуальности; 2) обеспечение согласования с социокультурными требованиями общества; 3) достижение индивидуального и общего прогресса.

Необходимо отметить, что все процессы, связанные с изменениями в содержании субъектного опыта учителя, глубоко специфичны и обусловлены особенностями профессиональной педагогической деятельности. Специфика субъектного опыта определяется его типами: познавательным, коммуникативным и созидательным (творческим) [4, 28]. Стержневой основой типов субъектного опыта являются деятельность, поведение и общение, имеющие соответствующие показатели и характеристики. Отнесение их к типовой категоризации опыта отражает сферу предпочтений и компетентности субъекта.

*Познавательный субъектный опыт (ПСО)* – отражает ступени постижения субъектом закономерностей окружающей действительности. Его характеризует мировоззренческая компетентность, основой которой являются образы, модели и понятия «концептуальной системы» окружающего мира, выстраиваемой субъектом в процессе его жизнедеятельности. Познавание представляет

собой сплав психофизиологических и личностных характеристик, отражающихся в многообразии интересов, склонностей и предпочтений индивида.

*Коммуникативный субъектный опыт* (КСО) является показателем степени взаимопонимания и согласованности системы ценностных ориентаций субъекта с социальным окружением, в целом, и в конкретной ситуации общения, в частности. Данный опыт характеризуется компетентностью в общении, субъект-субъектными отношениями, представляющими систему и отражающими специфику межличностных связей.

*Созидательный (творческий) субъектный опыт* (ССО) – характеризуется особой направленностью субъекта на самоактуализацию, отражённую в стремлении выразить собственное отношение к предметам и явлениям действительности, к ситуации, полно и ярко проявить себя. В этом типе опыта ярко выражен ассоциативный план построения образов, симультанное многообразие средств и способов различных видов деятельности и бурная фантазия в многообразии её вариантов.

Выявленные типы субъектного опыта (познавательный, коммуникативный, созидательный) имеют свои особенности: степень адекватности ситуации; направленность мотивации; направленность личностной ориентации; характер конструктивных способностей; способность к самоконтролю; вербальные особенности; средства самовыражения, самореализации в динамике ситуации деятельности, целесообразность использования ведущего типа субъектного опыта в конкретной ситуации, результативность использования субъектного опыта в ситуации.

*Степень адекватности ситуации.* Познавательный субъектный опыт характеризуется адекватным пониманием ситуации деятельности и готовностью к новой ситуации. Коммуникативный субъектный опыт отличается неадекватностью понимания ситуации деятельности, отождествлением её с ситуацией общения и готовностью к нему в процессе любой деятельности. Созидательному субъектному опыту характерно восприятие ситуации деятельности как ситуации, предполагающей творчество и ориентирующей учителя на поиск новых средств самовыражения.

*Направленность мотивации* познавательного субъектного опыта заключается в получении новой информации в процессе деятельности. Мотивация коммуникативного субъектного опыта направлена на общение с окружающими, созидательного – на творческую деятельность.

*Направленность личностной ориентации* познавательного субъектного опыта учителя выражается личностной ориентацией на деятельность, пониманием правил этой деятельности и их принятием. Коммуникативный субъектный опыт отличает высокая потребность в сотрудничестве с явно выраженной личностной ориентацией на близких людей, друзей, коллег, на себя с проявлением ожидания поддержки и помощи. Созидательному субъектному опыту присуща личностная ориентация, направленная на творческую деятельность и реализацию собственных интересов.

*Характер конструктивных способностей* познавательного субъектного опыта проявляется в умении планировать действия, их последовательность и конструктивность. Коммуникативный субъектный опыт отличается неустойчивостью в планировании, в результате этого наблюдается внешний разброс действий и трудности в выполнении правил деятельности. Созидательному субъектному опыту характерно избирательное проявление конструктивизма в привычной деятельности со знакомым материалом.

*Способности к самоконтролю.* Познавательный субъектный опыт отличает высокий уровень самоконтроля и самостоятельность, коммуникативный субъектный опыт – соотнесение себя с другими, как проявление самостоятельности и самоконтроля. Для созидательного субъектного опыта самоконтроль выступает как отказ от регламентированной деятельности во избежание неудач.

*Вербальные особенности.* Познавательный субъектный опыт использует речь как средство рассуждения, коммуникативный субъектный опыт – как средство общения с постоянной потребностью во внешнем контроле. Созидательный субъектный опыт отличает малая внешняя общительность, и речь присутствует как внутренний монолог.

*Средства самовыражения, самореализации в динамике ситуации деятельности* познавательного субъектного опыта характеризуются исполнительностью в осуществлении действий. Коммуникативный субъектный опыт отличается направленностью на общение с окружающими для подключения их к собственной деятельности, в противном случае наблюдается вялость и пассивность. Созидательному субъектному опыту присущи исполнительность и проявление инициативы в ситуации, предполагающей творчество.

*Целесообразность использования ведущего типа субъектного опыта в конкретной ситуации* познавательного субъектного опыта соответствует собственной деятельности, целям этой деятельности, коммуникативного субъектного опыта – отличает отсутствие соответствия. Созидательный субъектный опыт отличается соответствием опыта в ситуации, предполагающей творчество.

*Результативность использования субъектного опыта в ситуации деятельности* познавательного субъектного опыта характеризуется успешностью этой деятельности, соответствием ожидаемому результату. Для коммуникативного субъектного опыта характерно активное общение, не соответствующее ожидаемому результату деятельности. Созидательный субъектный опыт отличается частичным соответствием деятельности ожидаемому результату, особенно при выполнении творческих заданий.

Каждый из рассмотренных типов субъектного опыта может быть ведущим в разное время и в разных ситуациях. Важным становится отметить осознанность применения типов опыта, так как к этому побуждают ситуация и деятельность, которую она предполагает.

*Субъектный опыт учителя,* в этой связи, выступает как педагогическая категория и представляет собой результат его профессионального раз-



вития, позволяющий строить самостоятельную и нормативную деятельность, взаимодействовать с окружающим социумом.

#### Литература

1. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – 2-е изд. – М., 1977.
2. Новые ценности образования: Тезаурус для учителей и школьных психологов / Сост. Н.Б. Крылова. – М.: Российский фонд фундаментальных исследований, Институт педагогических инноваций, РАО, 1995.
3. Осницкий А.К. Психология самостоятельности. Методы исследования и диагностики – Нальчик, 1986.
4. Рыжухина И. Ю. Использование субъектного опыта учащихся при проектировании индивидуальных образовательных программ: Дисс. На соис.уч.ст.канд.пед.наук. – М., 2000.
5. Саврасова А.Н. Формирование опыта профессиональной деятельности будущих учителей в процессе педагогической практики // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Санкт-Петербург, 2006. – Режим доступа: [ftp://lib.herzen.spb.ru/text/savrasova\\_an\\_akd.pdf](ftp://lib.herzen.spb.ru/text/savrasova_an_akd.pdf).
6. Сластенин В. А. Высшее педагогическое образование в России на путях реформирования // Сборник: Педагогика как наука и как учебный предмет: Тезисы докладов международной научно-практической конференции (26-28 сентября 2000 г.) – Режим доступа: <http://www.oim.ru/reader@whichpage=74&mytip=1&word=&pagesize=15&Nomer=98.asp>.
7. Шереметьева О.В. Преобразование субъектного опыта студентов как методическая задача подготовки будущих учителей начальных классов. – Режим доступа: [ftp://lib.herzen.spb.ru/text/sheremeteva\\_O.V.\(Шереметьева\)](ftp://lib.herzen.spb.ru/text/sheremeteva_O.V.(Шереметьева)).
8. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе – М.: Сентябрь, 1996. – (Б-ка журн. «Директор школы»; Вып. 2).

### **Принципы проектирования технологии подготовки педагогов к реализации личностно ориентированного подхода**

*О.А. Харитонова*

Модернизация российского образования связана с развитием личности обучающихся, их познавательных и созидательных способностей, формированием ключевых компетентностей. В связи с этим особую значимость приобретает использование педагогом личностно ориентированных технологий в процессе обучения.

Один из компонентов проектно-технологической модели подготовки педагогов к реализации личностно ориентированного подхода представлен *педагогическими принципами*.

Известно, что принцип представляет собой обобщённое нормативное положение, имеющее конструктивно-технологический характер. Согласно В.И. Загвязинскому, принцип – это «инструментальное, данное в категориях деятельности выражение педагогической концепции, это методологическое отражение познанных законов и закономерностей».

Принцип *человекоцентризма* обеспечивает человекоцентристский взгляд на содержание и технологию подготовки педагога к реализации личностно ориентированного образования.

Принцип человекоцентризма призван пронизывать содержание и технологию подготовки учителя к реализации личностно ориентированного подхода, поскольку деятельность учителя напрямую связана с созданием условий для становления и самостановления человека.

Согласно этому принципу, учитель убеждается в необходимости рассмотрения человека в образовании как открытой и саморазвивающейся системы, обладающей большими собственными возможностями для саморазвития посредством открытого взаимодействия с окружающей действительностью. Указанный принцип разработки исследуемой нами технологии обучения учителей ориентирует на развитие личности педагога как субъекта культуры, исторического процесса, жизнетворчества, своей профессиональной деятельности и самоорганизации непрерывного профессионального образования. Принцип человекоцентризма требует создания педагогических условий, направленных на обогащение творческого потенциала учителей, обеспечение эффективного раскрытия их индивидуальности, развитие мотивации творчества.

В тесной взаимосвязи с вышеназванным принципом выступает принцип *субъектности и креативности*, который ориентирует на развитие личности обучающегося как самоорганизующегося субъекта – хозяина, творца своей жизнедеятельности, распорядителя своего потенциала, автора профессиональных взглядов и решений.

При разработке технологии подготовки учителя к реализации личностно ориентированного подхода необходимо учитывать важность осознания учителем личностного смысла субъектности и креативности в профессиональном становлении и развитии; предусмотреть овладение педагогами технологий профессионально-личностного саморазвития; обеспечить направленность подготовки на реализацию «само» – самосовершенствования, самоорганизации, самообразования, самооценки, самоанализа. Поэтому особую важность приобретает обращение к технологическим приёмам разработки и реализации индивидуальных образовательных маршрутов учителей по вопросам личностно ориентированного образования.

Принцип *профессиональной целесообразности* обеспечивает отбор содержания, методов, средств и форм обучения учителя с целью формирования профессионально важных качеств, знаний, умений, опыта решения жизненно важных проблем, опыта профессионально-личностного саморазвития.

При разработке технологии обучения педагогов реализации личностно ориентированного подхода, необходимо учитывать важность взаимосвязи между профессиональным ростом и персональным личностным самосовершенствованием учителя, между развитием мотивационной и операционной сфер его личности. В содержательном отношении профессионализация предполагает развитие способностей, осознанных социально-личностных позиций

и установок, ценностных ориентации, духовно-нравственных качеств личности, положительной мотивации к подготовке в реализации идей личностно ориентированного подхода, направленности на её конечные результаты, развитие креативности и субъектности учителя в целях выполнения своей социальной миссии. Поэтому с особой силой встаёт вопрос о разработке такой технологии, которая бы акцентировала внимание на овладении педагогами компетентностью в вопросах самоорганизации своего профессионально-личностного саморазвития; в приобретении и обогащении опыта личностного самосовершенствования, наличие которого является ведущим условием в успешной реализации личностно ориентированного подхода в образовании.

Принцип *опережающего профессионального образования педагогов* раскрывает один из важнейших законов психологии, сформулированный Л.С. Выготским, который утверждает, что обучение ведёт за собой развитие, всякое обучение развивает, благодаря учению как активной, сознательной, разнообразной деятельности. Реализация данного принципа предполагает активное включение обучающихся в процесс профессионально-личностного саморазвития, формирования потребностей и мотивов учителя в саморазвитии при осуществлении личностно ориентированной ситуации.

Отсюда наряду с опережающим освоением новых видов профессиональной деятельности, обеспечивающим рост профессиональной компетентности учителя, значительная роль отводится формированию и развитию инновационной направленности его социальной, личностной, индивидуальной и образовательной компетентности, развитию мотивационной, операционной, рефлексивной сфер профессиональной компетентности. Названный принцип предлагает обеспечить ориентацию на внутренние мотивы повышения качества инновационной профессиональной деятельности, а также предполагает использование такой технологии обучения, которая способствует осознанию учителем своего «я», выполнению проблемно-ориентированного анализа своего состояния готовности к осуществлению личностно ориентированного образовательного процесса, к выбору стратегии.

Принцип *«выращивания» авторов-проектировщиков*.

Авторство можно рассматривать как индивидуальный стиль создания разного рода произведений культуры, в том числе и в образовательной сфере. Следовательно, подготовка «авторов» из числа педагогов сопряжена с их рефлексией ценностей в образовании, в социальной, профессиональной и личностной сферах. Процесс обучения учителя реализации личностно ориентированного подхода, включает в себя подготовку авторов своего дела, в котором важное место отводится созданию концепций личностно ориентированной педагогической деятельности. По нашему мнению, авторская концептуализация образовательной, воспитательной и развивающей среды в школе, в отдельном классе, на уроке должна выступать одной из ведущих задач учителя, работающего в «ритме» личностно ориентированной образовательной парадигмы.

С нашей точки зрения, технология обучения педагога реализации личностно ориентированного подхода должна иметь творческий, авторский характеры, так как её «рождение», разработка и реализация являются результатом коллективного проектирования участников образовательного процесса.

Вышеописанный компонент проектно-технологической модели раскрывает наиболее актуальные принципы обучения педагога по вопросам реализации личностно ориентированного подхода к образованию

### **Технология профессиональной подготовки будущего учителя-словесника (обзор концепций)**

***Ю.А. Белкина***

Перестройка высшего и среднего образования в стране главным образом нацелена на возможно более полное удовлетворение потребностей общества в современных квалифицированных специалистах. В связи с этим встаёт вопрос о повышении качества подготовки студентов.

Проблема формирования личности студента как специалиста остаётся одной из наиболее актуальных, хотя она была поставлена ещё в работах Я.А. Коменского. В России данный вопрос поднят ещё К.Д. Ушинским, полагавшим, что только личность (педагога) может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер. Первые шаги в разработке научных основ подготовки учителя связаны с деятельностью Академии специального воспитания (позднее Академии коммунистического воспитания им. Н.К. Крупской) и одного из её руководителей - П.П. Блонского. Придавая большое значение самообразованию учителя, П.П. Блонский писал: «...мы не хотим научить студента «всему», но мы хотим научить его самообразованию, научить его самостоятельно, в течение всей его будущей жизни, когда при нём не будет ни лекторов, ни преподавателей, изучать всё, что ему нужно» [1].

По мнению С.Т. Шацкого, создавшего в Москве Первую опытную станцию по народному образованию, самая важная идея, которая должна быть понятна учителям, - это эволюция педагогического дела: «Эволюция работы и искание форм, путей и методов, связей, причин и следствий педагогических явлений... Педагогическая деятельность, как и дети, должна быть живой, переходящей из одной формы к другой, ищущей...» [2].

В середине 20-х – начале 30-х годов XX века, исследуя проблему профессиональной пригодности учителя, Р. Кутепов предложил методику проверки способностей у лиц, поступающих в педагогические учебные заведения. Общая одарённость проверялась стандартными тестами, применявшимися в то время, специальная одарённость, то есть готовность к педагогическому труду – 5 видами испытаний: испытуемый должен был написать сочинение о своих общих и конкретных интересах; придумать полезное и приятное занятие для детей сообразно их возрасту; описать случай из собственной

жизни, иллюстрирующий контакт и общение с детьми; дать развернутую характеристику знакомому ребёнку; произнести речь или обращение (3-5 минут) на любую тему.

Итак, первый период изучения личности учителя (20-30-ые годы XX века) отмечен активными и творческими попытками теоретического и экспериментального изучения проблемы подготовки учителя, и к середине 30-ых годов в основном определены направления исследований и методы научного изучения личности специалиста. Для второго периода (вторая половина 30-х годов – конец 50-х годов прошлого столетия) характерны монографический подход к изучению проблемы подготовки учителя, описание и анализ передовой школьной практики. В эти годы издаются книги известных педагогов и руководителей школ: А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского.

С конца 50-х годов и по настоящее время наступает третий период, на протяжении которого развитие теории педагогического образования характеризуется появлением крупных монографических трудов по проблеме подготовки учителя. Более строгими и разнообразными становятся методы исследования. Возрастает исследовательский интерес к совершенствованию различных сторон профессионально-педагогической подготовки студентов. Актуализируются проблемы подготовки будущих учителей к воспитательной работе в школе, усиливается внимание к вопросу профессионально значимых качеств творческой личности учителя.

В современных условиях моделируется новая система подготовки специалиста в вузе, нацеливающая учёных на поиск оптимальных приёмов и средств реализации психолого-педагогических теорий. Цель высшего образования – формирование личности профессионала. Это требует от преподавателя вуза проектирования педагогических технологий, способствующих профессиональной мотивации и направленных на развитие активности студента в приобретении знаний. Такая задача высшей школы вызывает необходимость преобразования содержания процесса обучения, разработки методики деятельности и обучения её элементам в вузе.

Проблемы профессионализма и условий по его обеспечению поднимаются в последнее время в рамках разных наук: педагогики и психологии высшего образования, социологии, этики. В настоящее время существуют несколько концепций профессионального становления: информационно-педагогическая, опережающая, личностно-ориентированная, целостная теория профессиональной подготовки. Развивающиеся новые парадигмы образования человека (информационно-педагогическая, опережающая, личностно-ориентированная) предъявляют новые требования к характеру и содержанию педагогической деятельности, к профессионально-педагогическим знаниям и умениям учителей и преподавателей вузов, к уровню их педагогической культуры, мобильности и профессионализма. Это предполагает внесение изменений в систему профессионально-педагогической подготовки.

Целостная теория профессионально-педагогической подготовки, разработка её содержания, технологий, систематизация теорий и концепций про-



фессионального становления находится в стадии обновления и развития и обуславливает потребность анализа накопленных научно-педагогических исследований по проблемам профессиональной культуры учителя и преподавателя вуза в ситуации развития новой парадигмы образования, воспитания и самореализации личности, которая представлена исследованиями 90-х годов XX столетия в области личностно-ориентированных концепций образования и воспитания. Данной проблеме уделяли внимание С.И. Архангельский, А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, О.С. Гребенюк, Н.В. Кузьмина, С.В. Кульневич, П.И. Пидкасистый, И.С. Якиманская.

Все принятые в последнее время государственные законы и нормативные акты об образовании объединяются требованием концептуализации педагогической деятельности учителя. Современной педагогической наукой в России накоплено немалое количество концепций, теорий и технологий для достижения новых целей образования. Очевидно, что современный учитель оказался в ситуации, когда ему приходится делать собственный выбор. Будущий учитель должен научиться не только выбирать метод, но и размышлять над тем, почему именно этот метод необходим. Для этого уже недостаточно знать, какой приём или какое средство следует использовать, необходимо понимание смысла проделываемой работы и её места в учебном процессе в целом. Такое понимание может возникнуть только тогда, когда учитель знает концептуальные основы образовательных технологий, выбирает из них близкие себе по духу, используя их в процессе обучения.

С точки зрения современной педагогики технология является моделью (алгоритмом) реализации педагогической концепции. Большой вклад в разработку проблем технологий обучения внесли российские и зарубежные педагоги: В.П. Беспалько, Л.Г. Вяткин, Н.Ф. Талызина, О.П. Окопелов, Н.Д. Никандров, П.И. Пидкасистый; Дж. Брунер, П. Конне-Комосский, Такаши Сакамото, Ф. Янушкевич. При этом одни авторы считают, что технология присуща любому процессу обучения и воспитания; другие специалисты рассматривают технологию обучения как «способ реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами, представляющий собой систему форм, методов, средств обучения, обеспечивающий наиболее эффективное достижение поставленных целей»[4].

Интерес к технологиям обучения обусловлен возросшей сложностью и многообразием путей воздействия на личность будущего специалиста. Исходя из определений термина «технология», предлагаемых в педагогических исследованиях, можно полагать, что технологией обучения в системе высшего профессионального образования можно назвать систему взаимодействия преподавателя и студентов, направленную на проектирование и реализацию содержания, методов, форм и средств обучения, адекватных целям образования, содержанию будущей профессиональной деятельности и требованиям к профессионально важным качествам специалиста. Подготовить студента к будущей профессии – значит организовать соответствующим образом учеб-

ную деятельность в вузе, заложить элементы будущей профессиональной деятельности в учебный процесс.

#### Литература

1. Блонский П.П. Избранные психологические произведения. – М.: Просвещение, 1964, - 543 с.
2. Педагогическая энциклопедия. В 2-х тт. – М.: Советская энциклопедия, 1964.
3. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: В 2-х тт. М.: Педагогика, 1974 – 754с.
4. Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования. – М.: Высшая школа, 1986. – 133с.

### **Из опыта профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов на учебных занятиях по психологии**

*Ю.В. Акунеева*

Методика преподавания в колледже требует постоянного обращения к активной мыслительной работе студентов и особенно умения работать с аудиторией (группой, курсом) и с каждым отдельным студентом.

Приобретаемые студентами знания имеют несколько назначений. Так, они служат для: а) совершенствования профессиональной подготовки, мировоззрения, кругозора; б) применения при решении познавательных задач; в) передачи другим (доклад, статья, книги и т.д.); г) использования в качестве инструмента определенной деятельности; д) подготовки к научным спорам, полемике, для опровержения ошибочных взглядов оппонентов и т.д.; е) сравнения своих знаний со знаниями других людей, а также в качестве инструмента развития мыслительной деятельности.

Для грамотного преподавания важной является научная эрудиция педагога, которая обеспечивает преподавание без штампов, изложение предмета в своей личной, творческой трактовке, со своим отношением к нему, к его научной и прикладной значимости.

Методика преподавания психолого-педагогических дисциплин требует, чтобы преподаватель владел дидактической гибкостью, учитывал особенности содержания и назначения предмета изучения, аудитории, условий, применяемых средств и форм обучения.

Задача преподавания – не натаскивание студентов в области содержания каких-то курсов, а подведение их к глубокому пониманию закономерностей явлений изучаемого предмета и к самостоятельному расширению знаний. В результате изучения учебных предметов студенты должны достаточно хорошо разбираться в соответствующих областях науки, глубоко понимать основное и существенное в рассматриваемых областях, уметь пользоваться языком и аппаратом науки и уметь применять накопленные знания в соответствующей практической деятельности.

Необходимо установить учебный контакт между педагогом и студентами, смысл которого заключается в том, что вся сообщаемая и направляемая студентами информация воспринимается и понимается ими в полном соот-

ветствии с поставленными условиями и задачами изучения предмета. Важно, что это соответствие включает и активную дополнительную, самостоятельную работу студентов.

Эффект учебного контакта характерен и тем, что он объединяет стороны – учебную и обучающую – и придаёт целям и задачам обучения единый смысл. Педагог должен: а) изучить способности своих студентов; б) в соответствии с принципом доступности предлагать им учебные задачи, всегда стремясь к наивысшей границе их возможностей.

Каждое занятие должно быть интересным и глубоким, таким, где интерес к занятию означает интерес к предмету, где формируется стремление студентов к глубокому дополнительному проникновению в его сущность.

Единый критерий качества подготовки специалистов образования – развитие у всех или у подавляющего большинства выпускников основ профессионализма, обеспечивающих творческую готовность к продуктивному решению предстоящих профессионально-педагогических задач, – прост по формулировке, но предполагает многоуровневое согласование действий многих участников образовательного процесса. Только в продуктивной самореализации и происходит саморазвитие, возникает рост мыслительного потенциала, обеспечивающий студентам творческую готовность к предстоящей педагогической деятельности.

Деятельность по формированию будущего педагога традиционно включает в себя следующие формы работы со студентами: лекции, семинары и практические занятия.

На семинарских занятиях мы учим студентов выступать, быстро мыслить, конспективно набрасывать предстоящее выступление по предложенной теме; формируем умения анализировать, оценивать выступления и вырабатывать критерии оценки выступающих. На практических занятиях по психологии студенты выполняют задание, а затем, обменявшись работами, проводят письменный или устный анализ представленного материала, выступая в роли проверяющего. Оценивая работу сокурсника, студенты замечают и собственные недочёты. Такие занятия особенно ценны перед подготовкой студентов к практике в начальной школе.

На занятиях по истории психологии мы проводим конференции однородных групп. Студенты конспектируют разные источники литературы по заданной теме, задают друг другу вопросы, отвечают на них, возражают, дополняют друг друга.

Особую сложность вызывает формирование умения задавать вопросы, обучение уважительному отношению к оппоненту при разных точках зрения, для организации дискуссии предлагались следующие темы: «Принцип индивидуального подхода к учащимся», «Роль компьютерных технологий в современном образовательном процессе» и др.

Колледж должен формировать профессионалов с высоким уровнем творческого педагогического мышления, обладающих способностью к инновационной педагогической деятельности, умеющих отстаивать свою творче-

скую позицию. Для решения этой задачи мы используем специально организованные дискуссии. Так будущие педагоги овладевают важными профессиональными навыками, умением вести дискуссию и убеждать оппонента.

Лекции-дискуссии проводятся с целью развития критического мышления, активизации процесса обучения, более глубокого понимания изучаемого материала. На таких занятиях студенты беседуют, задают вопросы, их интересуют проблемы, возникающие в жизненной ситуации, они стараются решить не только свои проблемы, но и помочь другим.

Деловые игры позволяют студентам свободно высказывать и аргументировать своё мнение, выслушивать позиции других, принимать их точку зрения, изменять свою. На занятии студенты делятся на подгруппы по 5-6 человек, самостоятельно выбирают одного представителя на роль эксперта. Каждая подгруппа составляет 2-3 вопроса по предложенной проблеме и задает их представителям других подгрупп. Эксперты оценивают вопросы и ответы на основе разработанных критериев (проблемность вопроса и чёткость его формулировки; правильность ответа, активность студентов, соблюдение регламента времени и т.д.). На занятиях с элементами деловой игры можно увидеть, насколько свободно студенты владеют материалом, опираются ли в своих выступлениях на научную и методическую литературу, способны ли к оценке и самооценке. Особенно эффективны такие игры при разрешении конфликтных ситуаций, возникающих в начальной школе. Ценным является тот факт, что деловые игры способствуют сплочению группы будущих педагогов, созданию благоприятного микроклимата между сокурсниками, принятию общих решений, вовлечению всех членов группы в выбор ответа на заданный вопрос.

При подготовке к практическим занятиям мы стремимся давать индивидуальные задания каждому члену группы, причём состав групп непостоянен: он подбирается с учётом того, чтобы с максимальной эффективностью для коллектива могли реализовываться учебные возможности каждого члена группы. На первых порах студенты объединяются в группы по личным интересам, а затем они создают группы с учётом индивидуальных возможностей каждого. Некоторые студенты отказываются выполнять индивидуальные задания, так как им трудно выработать собственную точку зрения на поставленный вопрос. Другие студенты выполняют серьёзную, кропотливую работу: читают большое количество дополнительной литературы, следят за новой информацией в системе образования и т.д., — а выступить перед своими сокурсниками либо не решаются, либо испытывают сильное волнение. В данном случае мы используем работу в подгруппах (одни ищут материал, другие анализируют и обрабатывают, третьи готовят тезисы для выступления и т.д.). Проводимые такими методами практические занятия способствуют развитию творческого мышления студентов, формированию у них нестандартного подхода к педагогическому труду, гуманизации педагогической деятельности.

Итак, используя разные формы работы со студентами, происходит подготовка будущих учителей начальных классов, способных анализировать

собственную деятельность и личность, видеть свои достоинства и недостатки, уметь принимать решения, которые способны развивать положительное и искоренять отрицательное в самом себе.

### **Интонационная культура речи учителя начальных классов как фактор гармонизации дидактического взаимодействия**

***Т.И. Зиновьева***

Успешное решение задач начального образования во многом зависит от профессиональной компетентности учителя, от его умения выстроить педагогическое общение – взаимодействие педагога и ребёнка, обеспечивающее мотивацию, результативность, воспитательный эффект совместной коммуникативной деятельности (А.А. Леонтьев, З.А. Смелкова, Б.Ф. Ломов, С.Л. Соловейчик и др.).

В этом контексте значительный интерес представляют следующие понятия: «дидактическое взаимодействие», «педагогическое общение», «педагогическая коммуникация».

Вслед за И.И. Филиппенко, мы считаем, что дидактическое взаимодействие есть система взаимно обусловленных индивидуальных действий субъектов образовательного процесса в рамках образовательной среды урока, направленных на усвоение учебного материала посредством коммуникации [3].

Анализ научной психолого-педагогической литературы показал, что понятия «педагогическое общение» и «педагогическая коммуникация» (И.А. Зимняя, М.И. Лисина, С.А. Смирнов и др.) используются нередко как синонимичные, так как имеют общие признаки: соотнесённость с процессами обмена и передачи информации, связь с языком как средством передачи информации. Вместе с тем, в разных науках на первый план выдвигаются отличительные признаки этих понятий: за общением в основном закрепляются характеристики межличностного взаимодействия, а за коммуникацией – информационный обмен. Общение трактуется как социально обусловленный процесс обмена мыслями и чувствами между людьми в различных сферах их деятельности, реализуемый, главным образом, при помощи вербальных средств коммуникации. В отличие от общения коммуникация – социально обусловленный процесс передачи и восприятия информации в межличностном и массовом общении по разным каналам при помощи различных вербальных и невербальных коммуникативных средств (Т.Г. Грушевицкая, И.А. Колесникова, В.Д. Понков, А.П. Садохин) [1].

Коммуникативный характер профессиональной деятельности педагога предопределяет функции педагогического общения: информационно-коммуникативную, регуляционно-коммуникативную, воспитательно-коммуникативную. Это означает: обучая детей, помогая им приобрести предметные знания и социальный опыт, организовывая учебную деятельность учащихся,



воспитывая и развивая их личностные качества, педагог одновременно развивает ребёнка как коммуникативную личность.

Важным средством успешной коммуникативной деятельности педагога, средством гармонизации педагогического взаимодействия в целом является интонационная культура учителя. Интонационное оформление звучащей речи участников педагогического процесса имеет социальное значение, обеспечивает эффективность, лёгкость, быстроту общения, способствует лучшей передаче мыслей и чувств. Не менее значима и эстетическая ценность интонационной стороны звучащей речи, являющейся показателем речевой культуры человека, его общего культурного уровня.

Наше исследование показало: начинающие педагоги, студенты-практиканты подчас не осознают роль интонационного оформления собственной звучащей речи в обеспечении эффективности дидактического взаимодействия, не рассматривают его как важнейшее средство совершенствования и развития звучащей речи младших школьников, средство усвоения программного материала. Оказалось, что молодые учителя весьма приблизительно представляют сущность интонации как сложного лингвистического явления, в достаточной мере не владеют теми теоретическими сведениями, которые лежат в основе интонационной культуры педагога. Целенаправленное обращение к интонационной стороне звучащей речи носит в профессиональной деятельности начинающих педагогов случайный характер, что свидетельствует о недостаточном понимании закономерностей и механизмов усвоения младшими школьниками родного языка. Кроме того, интонационное оформление речи самих педагогов, делающих в профессии лишь первые шаги, нередко не соответствует норме: интенсивность звучания резко повышена, темп убыстрён, логико-грамматическое интонационное членение высказывания нарушено, ритм речевого потока неровный, основной тон произносимого не соответствует содержанию и пр.

Заметим, что стоящие перед учителем дидактические и воспитательные задачи решаются им с помощью определённых высказываний-жанров педагогической речи: вступительного слова перед изучением литературного произведения, объяснительной речи, оценочного высказывания, инструкции перед выполнением того или иного учебного задания и т.д. И эти речевые высказывания учителя непременно требуют конкретного интонационного оформления, выбора интонационного стиля, соответствующего определённой ситуации учебно-воспитательного процесса.

Интонационные стили речи учителя – это разновидности интонационного оформления речевых высказываний, свойственные определённым типам и жанрам педагогической речи [2]. Интонационные стили педагогической речи соответствуют функциональным вербальным стилям (информационному, научному, публицистическому, художественному, разговорному). Выбор учителем интонационных средств зависит от ситуации общения, от коммуникативного намерения говорящего, его отношения к тому, о чём он говорит; немаловажным является и эмоциональное состояние говорящего.

Знание учителем отличительных особенностей интонационных стилей создаёт основу для более гибкого использования их в речи. В качестве стилеобразующих единиц, которые отличают различные интонационные стили, выступают интонемы семантических групп. Так, в информационном интонационном стиле (цель – передать информацию) используются интеллектуальные стилеобразующие интонемы. В научном интонационном стиле (цель – побудить к мысли, доказать, разъяснить) – интеллектуальные и валюнтативные интонемы. Публицистическому интонационному стилю (цель – воздействовать на волю и эмоции) свойственны, помимо названных выше, эмотивные стилеобразующие интонемы. Диапазон стилеобразующих интоном художественного интонационного стиля расширен за счёт изобразительных интоном. Наконец, разговорный интонационный стиль отличает полная гамма стилеобразующих интоном, наиболее яркой его чертой является разговорный тон.

Учитель начальных классов, решая задачи обучения, воспитания и развития младших школьников, должен осознанно выбирать интонационный стиль (и соответствующие ему интонемы) произнесения собственных высказываний в разных учебно-речевых ситуациях.

Так, большей частью педагогу приходится разъяснять учебный материал, поэтому в ряду интонационных стилей, выбираемых учителем, ведущее место должен занять научный интонационный стиль, адаптированный с учётом возраста учащихся. Во время объяснения учителю начальных классов приходится решать самые разные задачи: передавать информацию, привлекать и удерживать внимание учащихся к этой информации. Совершенно очевидно, что на интеллектуальные интонемы объяснительного текста накладываются валюнтативные интонемы, которые обеспечивают воздействие на слушателя. Эта комбинация интоном выражает себя в произнесении фраз в диалогической полосе выше средней, в повышающейся мелодике конечных синтагм предложений. Такая мелодика содержит своего рода «призыв». Темп речи замедленный, имеет место послоговое проговаривание. Важные смысловые части произносятся с повышенной громкостью.

В речевой деятельности учителя используются и элементы информационного интонационного стиля, например, при сообщении о родительском собрании, и элементы публицистического интонационного стиля, например, в ходе организации уборки класса, и разговорный интонационный стиль, например, в неофициальной беседе с учеником и др.

Экспериментальное исследование показало: следствием невнимания учителей к интонационной стороне речи, к осуществлению целенаправленной работы над интонацией является, прежде всего, низкий уровень интонационной культуры младших школьников. Учащиеся, заканчивающие начальную школу, не располагают сведениями об интонации, о её сущности и назначении; представления младших школьников о взаимосвязи интонации и пунктуации, интонации и синтаксиса крайне неопределённые, складываются стихийно; степень осознанности речевых действий при интонировании предложений изученных видов низка; учащиеся не владеют приёмами простейшего

интонационно-смыслового анализа предложений и способами графического обозначения элементов интонации; объём "интонационного синтеза" (как части упреждающего синтеза) мал, учащиеся не способны охватить сознанием весь объём предложения и оформить его интонационно; учащиеся не обнаруживают умение структурировать произносимый текст как единое целое средствами интонации; контролирующие функции языкового чутья не развиты. Очевидно, что причиной затруднений учащихся в усвоении важных разделов программы по русскому языку, неготовности детей к эффективному общению в реальной речевой практике становится невысокий уровень интонационной культуры учителя, невысокий уровень коммуникативной деятельности педагога.

Таким образом, осознание учителем интонационного стиля собственной речи как фактора совершенствования звуковой стороны речи учащихся может послужить делу повышения развивающего потенциала речевой среды и, следовательно, обеспечить эффективное развитие интонационных умений младших школьников, повышение их речевой культуры. Адекватное ситуациям педагогического процесса интонационное оформление речи его участников, учителя и школьников, является важнейшим средством гармонизации дидактического взаимодействия.

#### Литература

1. Колесникова И.А. Коммуникативная деятельность педагога. - М., 2007.
2. Филиппова О.В. Роль интонации в педагогическом общении // Педагогическая риторика. – М., 2001.
3. Филиппенко Н.И. Дидактическое взаимодействие учителя и учащихся как объект профессиональной подготовки учителя: Автореф. дисс. ... д. пед. наук. – М., 2002.

### **Дидактические аспекты формирования научно-методического мышления современного педагога**

*С.И. Линник-Ботова*

Проблема становления и развития профессионализма современного педагога является общегосударственной проблемой, решению которой отводится приоритетное направление. Сегодня основной целью образования становится не только совокупность знаний, умений и навыков, а основанная на них личная, социальная и профессиональная компетентность: умение самостоятельно добывать, анализировать, систематизировать, эффективно использовать информацию, а также быстро адаптироваться и успешно работать в быстро изменяющемся мире.

Профессиональная компетентность может рассматриваться как состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, уметь выполнять свои функции, связанные с педагогической деятельностью.

Компетентный педагог может приобрести определённую совокупность дидактических и личностных качеств, прежде всего, в ходе своего профессионального становления.

Профессиональная деятельность педагога включает в себя: *информационную составляющую* (умения воспринимать, собирать и отбирать информацию, систематизировать, анализировать, структурировать, обобщать, оценивать, адаптировать, визуализировать, вербализировать, кодировать и декодировать, трансформировать и транслировать и пр.); *исследовательскую* (умения найти и актуализировать проблему, формулировать цели, задачи, предмет, объект и гипотезу, освоить и планировать методы исследования, провести наблюдение, эксперимент, обработать результаты исследования, сформулировать выводы и пр.); *интеллектуальную* (умения систематизировать, обобщать, анализировать, синтезировать, классифицировать, абстрагировать, сравнивать, осмысливать, выделять общее, единичное, умение выстраивать целеполагание, рефлексия); *креативную* (умения: воображение, агглютинация, схематизация, акцентирование, гиперболизация, предвосхищение, реконструирование, модернизирование и пр.); *диагностическую* (умения проводить процедуры диагностирования, обрабатывать его результаты и пр.); *прогностическую* (умения: целеполагание, предвидение конечного результата, интуитивное прогнозирование процесса, формулировка гипотезы, целей, задач; выявление закономерностей, а также условий, поиск резервов, корректировка и пр.); *коммуникативную* (умения установить контакты, обменяться информацией, вербальное и невербальное общение, уметь строить взаимодействие и пр.); *аксиологическую* (умения: выбор объекта и форм контроля, отбор параметров, сопоставление результатов с нормами, сомоорганизация, саморегуляция и пр.); *управленческую* (умения: организовать управление, мотивировать, целеполагать, прогнозировать, информировать, организовать деятельность, контролировать, корректировать и отслеживать деятельность и пр.); *проектировочную* (умения: целеполагание, создание условий, планирование, проектирование, конструирование, моделирование, структурирование, технологизация и пр.).

Содержание профессиональной деятельности педагога, на наш взгляд, может быть представлено в виде связующего звена между профессиональным образованием, целью которого является подготовка учащихся, и реализацией образовательных стандартов через образцы профессиональной деятельности.

С учётом выше изложенного, можно говорить о том, что профессиональный портрет современного педагога видится как яркая, творческая личность, способная к постоянному освоению новейших достижений в различных областях знаний, владеющая новыми педагогическими технологиями, обладающая коммуникативной культурой и т.д. Что касается развития профессионального самосознания современного педагога, то оно рассматривается в системе профессиональной деятельности, общения и системе развития собственной личности (развитие личностных качеств через систему самообразования).

Сегодня педагог является тем лицом, через которое в школьную жизнь внедряются достижения науки, и через которое практика обогащает науку.

Отсюда, овладение исследовательскими навыками выступает обязательным условием его формирования как педагогического субъекта в соответствии с новой парадигмой и методологией образования. Переход общеобразовательной школы на предпрофильное и профильное обучение инициирует потребность у педагога в освоении новых знаний, умений и навыков исследовательско-творческой деятельности. Лишь с таким педагогом можно говорить о качестве образования, ибо оно является показателем развития общества, национальной культуры, национального самосознания. Поэтому сегодня очень актуален, общественно значим вопрос о более широком его приобщении к исследовательской работе. В разных видах педагогической деятельности особенно значима роль научно-исследовательских и научно-методических умений педагога. В нынешних условиях деятельности учреждений образования ему предоставляется возможность выбирать собственные варианты планов, разработок, технологий, новые подходы к обучению и воспитанию.

Выполняя свою основную функцию – обучая и воспитывая ребят, педагог вынужден при определенных обстоятельствах в той или иной степени превращаться одновременно и в учёного, и в методиста. Это проявляется в процессе создания новых оригинальных учебно- и научно-методических разработок, авторских курсов, программ, а также в период адаптации существующих разработок к индивидуальным особенностям учащихся. Довольно часто продукты творческого труда учителя используются в практической работе коллегами, учёными-исследователями, служат достаточной по научному потенциалу материальной базой для научных работ с целью получения учёной степени. Благодаря творческому труду учителя развивается интеллектуальный потенциал учеников, способствующий достижению ими высокого уровня конкурентоспособности на рынке труда.

Всё чаще и чаще сегодня можно встретить в педагогической среде такие сочетания «учитель, кандидат педагогических наук», «завуч, директор, кандидат педагогических наук». Увеличивается количество школ – экспериментальных площадок высших учебных заведений. Таким образом, наука всё шире входит в школьную практику, а школьная практика питает научную мысль. Учащиеся под руководством педагогов с огромным интересом занимаются исследовательско-творческой работой по сбору и обработке материалов о своём крае, родном селе, его удивительных в профессиональном, нравственном и духовном плане жителей.

В то же время, наша практика повышения квалификации педагогов показывает, что существует ряд проблем, которые мешают успешному развитию научно-методического мышления современного учителя. Среди них можно выделить следующие:

1. Педагоги имеют недостаточные представления о видах программ (модифицированных, экспериментальных, авторских), их содержательных аспектах, слабо ориентируются в требованиях, предъявляемых к разработке авторских программ и др.; испытывают затруднения в овладении содержи-



ем новых программ и УМК к ним; в подборке и обработке необходимой литературы и других источников.

2. Несмотря на широкую информированность психологов и педагогов-новаторов, в отдельной части своей учителя не в достаточной степени знают, что общая цель должна выражать суть не только содержания, но и организации деятельности, их диалектическое единство. Определённые затруднения испытывают в постановке триединства целей: воспитательных (ценностные ориентации, взгляды, активность и др.), образовательных (знания, умения, навыки), развивающих (способности, интересы, духовность и т.д.); умении поставить цели урока, отобрать материал к уроку в соответствии с поставленной целью.

3. Настороженно относятся к использованию эффективных педагогических технологий (информационных технологий) в образовательном процессе.

4. Не в достаточной степени владеют знаниями, умениями, навыками в проведении самоанализа урока, анализа урока коллег, описания собственного педагогического опыта, методикой работы над темой самообразования, в процессе работы с одарёнными детьми, системой диагностики и др.

Мы полагаем, что *научно-методическое мышление педагога* может развиваться в период разработок авторских, экспериментальных программ, учебных занятий, факультативов, составления рекомендательных библиографических списков, библиографических карточек, создания методического фонда, подготовки сообщений, докладов к выступлению на заседаниях методических объединений учителей, педагогических советах, научно-методических советах, научно-практических семинарах, научно-практических конференциях, руководства научным обществом учащихся, творческой группой учителей, школой молодого специалиста, работы над научными публикациями, работы над диссертацией. *Исследовательско-творческое мышление педагога* успешно будет развиваться также в процессе разработки дидактических материалов, написания рефератов, разработки уроков, составлении методических рекомендаций, подготовки к печати учебно-методических пособий, разработки диагностических методик и др.

Формирование направленности на непрерывное развитие научно-методического мышления педагога возможно, если он на всех этапах профессионального становления и педагогической деятельности выступает как субъект учебной деятельности в профессиональном учебном заведении, которая организуется как:

- деятельность, предоставляющая свободу выбора, методов решения учебно-познавательных задач на различных уровнях творческой активности;
- совместимая продуктивная деятельность педагога и учащегося, взаимообогащающая их;
- деятельность, в которой формируется рефлексия, стимулируется осознание и выработка целей, смыслов;

– становление индивидуального стиля деятельности, основанного на осознании своей уникальности, самооценности и установке на самоизменение, саморазвитие;

– целенаправленной деятельности по совершенствованию своей профессиональной квалификации, повышению личностного профессионально-педагогического потенциала, необходимого для сознательного целеустремлённого педагогического творчества, включающего его высший уровень – разработку и создание авторских педагогических систем;

– формирование программы непрерывного технического перевооружения и модернизации материально-технической базы;

– обеспечение развития поисково-исследовательской, научно-исследовательской и опытно-экспериментальной базы;

– создание информационной сети телекоммуникаций для эффективного доступа к российским и зарубежным базам научно-технической информации и электронным научным библиотекам, в том числе через Интернет;

– улучшение библиотечного обеспечения учебной и научно-исследовательской деятельности посредством увеличения объёма библиотечных фондов, создания компьютеризированного справочно-библиографического каталога.

Для совершенствования процесса управления научно-образовательной деятельностью в общеобразовательной школе необходимо внедрять организационно-экономический механизм, с помощью которого будет обеспечиваться:

– проведение регулярной экспертной оценки учебных планов и программ дисциплин на предмет их соответствия требованиям Государственного образовательного стандарта;

– создание эффективной внутришкольной системы контроля и качества образования;

– укрепление связей школьной и вузовской науки, привлечение учёных к научно-исследовательской деятельности школы;

– регулярное повышение квалификации педагогов школы;

– обеспечение привлечения к поисково-исследовательской, научно-исследовательской деятельности учащихся, молодых специалистов;

– улучшение информационного и библиотечного обеспечения учебного и научно-исследовательского процесса;

– создание интегрированной научно-образовательной среды путём вовлечения учащихся в научно-исследовательскую деятельность, начиная с младших классов;

– ежегодное проведение внутришкольных научно-практических семинаров, научно-практических конференций и других научных мероприятий по широкому кругу проблем;

– широкомасштабное, комплексное и своевременное применение достижений науки и техники, информационных технологий в научно-образовательном процессе;

- постоянное обновление содержания и технологий образования, гарантирующих качественное и конкурентоспособное образование на рынке;
- формирование системы стимулирования творческого труда педагогов для создания ими новаторских учебно-методических и научно-методических разработок;
- создание в школе базы данных педагогических идей и технологий.

Всё это позволит создавать внутри школы творческие мастерские для преподавателей-предметников, а также способствовать успешному развитию научно-методического мышления современного педагога.

Хотелось бы обратить внимание руководителей методическими объединениями учителей на поиск новых форм проведения заседаний данного рода сообществ (круглый стол, пресс-конференция, мастер-класс, ярмарка педагогических идей, педагогическая выставка, семинар-практикум, научно-практическая конференция и др.). Нетрадиционные формы проведения работы методических объединений привлекают внимание учителей, вызывают у них повышенный интерес, повышают уровень профессионального мастерства, формируют научно-методическое мышление учителя, развивают исследовательско-творческие навыки. Высокий уровень научного мышления учителя позволяет более эффективно решать задачи подготовки школьников к самореализации, становления конкурентноспособной личностью.

### **Профессиональная мобильность - ведущая характеристика современного учителя**

***Н.М. Ковалёва***

На всех этапах своего исторического развития общество предъявляло высокие требования к любым специалистам, особенно специалистам в области образования, поскольку именно от них зависит уровень развития общества, возможность создания условий для его продуктивного функционирования. Естественно, что эти требования каждый раз выражают специфические особенности той или иной эпохи, тех или иных инновационных преобразований, социального заказа, а также конкретно-профессиональных запросов.

Современное общество характеризуется непрерывно нарастающей скоростью и динамичностью изменений, которые охватывают все сферы жизнедеятельности. Интенсивное развитие и обновление техники и технологии изменяют качество и условия профессиональной деятельности, побуждая учителя осваивать новые способы и виды деятельности в его профессии, повышать уровень квалификации и образования.

Труд учителя отличается исключительной сложностью и многогранностью, требует глубоких и разносторонних научных и профессиональных знаний, умений и навыков, способности к высокому уровню мобильности. Успех учителя в профессиональной деятельности зависит, прежде всего, от него самого, от его высокой сознательности, профессионального мастерства, чув-

ства ответственности, дисциплины и общественного долга, его умения работать творчески. И если педагог не работает над собой, усвоенные им теоретические знания, как правило, быстро забываются, а личные суждения становятся поверхностными и не отражают объективных свойств, явлений и фактов сложной педагогической действительности.

Сегодня становится ясно, что быть профессиональным педагогом – значит быть постоянно начинающим учителем. Сейчас для всех нас, независимо от желания, должности, педагогического стажа и мастерства, настала пора, не откладывая и разом, садиться за парты и заново учиться учить, ведь профессия учителя требует постоянного самосовершенствования, саморазвития как профессиональных, так и личностных качеств.

Учителя новой формации, преподающего в современной школе, по мнению ряда ведущих исследователей в области педагогики, отличают такие важные характеристики:

- проблемность мышления;
- системное мировоззрение;
- критичность ума;
- способность принимать ответственные решения;
- профессиональная мобильность;
- самостоятельность и творчество;
- целеустремлённость и настойчивость;
- профессиональная компетентность;
- ориентация на эффективность и качество;
- информационная культура;
- коммуникативные способности;
- сотрудничество;
- способность к самообучению и саморазвитию;
- рефлексивная культура.

Модернизация современного образования требует от педагога способности адекватно реагировать на происходящие изменения и гибко ориентироваться в сложных профессиональных и социальных ситуациях, самостоятельно и ответственно принимать решения, делая выбор в пользу позитивного развития человека, быть готовым к участию в происходящих инновационных процессах. Иными словами, чтобы быть успешным, востребованным и конкурентоспособным, учитель должен быть профессионально мобильным. Исходя из этого, профессиональная мобильность представляется одной из ведущих характеристик современного учителя.

Понятие «профессиональная мобильность» – достаточно ёмкое и неоднозначное, имеющее сложную структуру. В психологическом словаре оно определяется как способность и готовность личности достаточно быстро и успешно овладевать новой техникой и технологией, приобретать недостающие знания и умения, обеспечивающие эффективность деятельности. В педагогической деятельности мобильность проявляется в поиске и нахождении новых способов изучения учащихся, применении и создании новых диагностических

приёмов. В педагогическом общении мобильность выражается в поиске и нахождении новых коммуникативных задач, новых средств мобилизации межличностного взаимодействия учащихся на занятии, создании новых форм общения в групповой работе учащихся. Профессионально-педагогическая мобильность зачастую понимается как динамическая характеристика личности, выражающаяся в способности успешно адаптироваться к изменяющимся профессионально-педагогическим условиям, готовности осуществлять саморазвитие и самореализацию в профессионально-педагогической деятельности.

Анализ исследований показал, что в структуре профессионально-педагогической мобильности наиболее часто выделяются следующие составляющие:

- активность, которая понимается как готовность к деятельности, освоению новых форм и видов деятельности, как основа профессионально-педагогической деловитости (Л.А. Амирова, З.А. Багишаев, Л.В. Горюнова, Б.М. Игошев);
- адаптивность, понимаемая как способность приспосабливаться к изменяющимся условиям деятельности, готовность изменить свою жизнь и деятельность, основа профессионально-педагогической гибкости (Л.А. Амирова, З.А. Багишаев, Б.М. Игошев);
- открытость – склонность к новому, неизвестному, отказ от стереотипов (Б.М. Игошев, М.В. Пазюкова);
- коммуникативность - способность и готовность устанавливать новые связи и контакты с субъектами образовательной деятельности (Б.М. Игошев);
- креативность – творческое отношение к среде и собственной деятельности, готовность к их преобразованию, фундамент профессионально-педагогического новаторства (Л.А. Амирова, З.А. Багишаев, Б.М. Игошев);
- компетентность – способность гибко ориентироваться в профессии, готовность к продолжению обучения, самообучению, саморазвитию, самообразованию (Л.А. Амирова, З.А. Багишаев, Л.В. Горюнова).

Изменение социальной и экономической ситуации в стране настоятельно актуализирует потребность в воспитании мобильной личности. Речь идёт о подготовке специалиста, способного самостоятельно искать пути самореализации и самосовершенствования, благополучно преодолевать периоды профессиональных кризисов, не поддаваться на маргинализацию сознания. Именно такая личность составляет основу социального фундамента демократического общества и будет представлены самым многочисленным классом профессионалов. Поэтому решение проблемы формирования профессиональной мобильности педагога служит необходимой предпосылкой для успешного развития образовательных систем и, соответственно, экономического роста всего общества.

#### Литература

1. Амирова Л.А., Багишаев З.А. Профессионально-педагогическая мобильность учителя как целевая установка высшего педагогического образования // *Alma mater.* – 2004. – № 1, с. 55-60.



2. Горюнова Л.В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России: Автореф. дисс. ... д.п.н. – Ростов-на-Дону, 2006.
3. Кипина О.А. Профессиональная мобильность педагога // Педагогическое образование и наука, 2009 – № 1.

## **Роль педагога в развитии дидактического взаимодействия**

***Е.В. Муслиенко***

В современном научном образовательном пространстве осуществляется поиск дидактической системы, которая обеспечит достижение высокого качества и гарантированных результатов профессионального обучения и становления личности специалиста. При этом роль преподавателя, уровень его владения формами и методами дидактики остаётся крайне важной, так как дидактическое взаимодействие преподавателя и слушателя можно определить как одну из главных составляющих оптимизации процесса обучения, что оказывает содействие демократизации, гуманизации и гуманитаризации учебного процесса.

Обучение невозможно без одновременной деятельности преподавателя и обучаемых, без их дидактического взаимодействия, представляющего собой синтез двух активностей – преподавания и учения. Как бы ни стремился учитель сообщить знания, если при этом нет активной деятельности самих учеников по усвоению знаний, если учитель не сумел создать мотивацию и обеспечить организацию такой деятельности, то процесс обучения фактически не протекает, так как дидактическое взаимодействие не осуществляется. Поэтому в процессе обучения происходит не просто воздействие педагога на ученика, а именно их взаимодействие, реализуется единство обучающихся и личностных влияний педагога, а также возникновение самостоятельных усилий ученика по овладению знаниями, умениями, навыками, определенными элементами воспитанности и развитости.

Нужно также отметить, что дидактическое взаимодействие само по себе не одномоментно – это процесс, имеющий свои специфические компоненты: целевой, стимулирующе-мотивационный, содержательный, операционно-деятельностный, контрольно-регулирующий, оценочно-результативный. Все эти компоненты отражают развитие дидактического взаимодействия педагогов и учащихся от постановки целей до их реализации в конкретных результатах.

Целевой компонент представляет собой осознание педагогами и принятие учениками цели и задач изучения темы, раздела или учебного предмета в целом. Стимулирующе-мотивационный компонент предполагает, что педагог будет осуществлять меры по развитию и поддержанию у учащихся интереса, потребности в решении поставленных перед данным циклом обучения учебно-воспитательных задач. Причем стимулирование должно порождать внутренний процесс возникновения у обучаемых положительных мотивов учения. При этом содержание отдельных уроков учителю следует конкретизиро-

вать с учетом поставленных задач, специфики предмета, уровня подготовленности и интересов учеников.

Операционно-деятельностный компонент реализуется посредством определенных методов, средств и форм организации преподавания и учения. Именно в деятельности педагогов и студентов, в их взаимодействии реализуется задача присвоения учениками широкого социального опыта человечества. Контроль и самоконтроль обеспечивает функционирование обратной связи в учебном процессе – получение учителем информации о степени затруднений, о качестве поэтапного решения задач обучения, о типичных недостатках. Обратная связь вызывает необходимость регулирования учебного процесса, внесения изменений в методы, формы и средства обучения, приближение их к оптимальным для данной ситуации. При этом регулирование процесса проводится не только учителем, но и самими учениками.

Оценочно-результативный компонент предполагает оценку педагогами и самооценку учениками достигнутых в процессе обучения результатов, установление соответствия их поставленным учебно-воспитательным задачам, выявление причин обнаруживаемых отклонений, проектирование новых задач с учетом необходимости восполнения обнаруженных пробелов в знаниях и умениях.

Процесс обучения вместе с тем не является механической суммой процессов преподавания и учения. Это качественно новое, целостное явление, суть которого отражает дидактическое взаимодействие в его разнообразных формах. Целостность этого процесса кроется в общности целей преподавания и учения, в невозможности существования преподавания без учения как такового. В процессе обучения функционируют не только процессы познавательного характера, но и общения преподавателей и обучаемых. И нередко в процессе педагогического взаимодействия возникает дидактический барьер, который необходимо преодолеть. Дело в том, что конкретные ситуации учебного взаимодействия воспринимаются и оцениваются педагогом и учащимися по-разному. В традиционном педагогическом взаимодействии, где преподаватель выступает субъектом деятельности, а учащийся является лишь объектом его воздействий, уровень сложности, объем и способ преподнесения материала учебной дисциплины определяются только педагогом. Свой выбор он осуществляет с учётом различных факторов, одним из которых является специфика преподаваемой дисциплины. И, конечно, педагог должен уметь соотнести степень сложности, объем материала и темп его изучения с характером подготовленности студентов и их познавательными возможностями.

Необходимость подобной работы подтверждается системой дидактических требований доступности и посильной трудности, систематичности и последовательности обучения, активности и сознательности учащихся в педагогическом взаимодействии с преподавателем.

Результаты педагогических наблюдений показывают, что дидактический барьер служит причиной снижения познавательной активности студен-

тов, которые испытывают состояние общего дискомфорта, угнетённости. Если обучаемый характеризуется позитивной Я-концепцией, то в такой ситуации ему всё-таки удаётся сохранить удовлетворённость собой и положительную самооценку. Если же студент имеет негативную Я-концепцию, то есть низкий уровень притязаний, низкую самооценку, то дидактический барьер закрепляет эти характеристики личности будущего специалиста, становится основой боязни трудностей любого другого рода, усиливает тревожность и неуверенность в себе. Таким образом, дидактический барьер разрушает учебное взаимодействие, способствует формированию у студентов отрицательного отношения к педагогу, учебной дисциплине.

Одной из главных причин, вызывающих дидактический барьер в педагогическом взаимодействии, по мнению самих учащихся, является стиль преподавания предмета и эмоциональный фон занятий. Если в стиле преподавателя преобладает командный, отчужденный, нетерпящий возражений или подавляющий тон, то подобное воздействие на учеников приводит к результатам только в виде репродуктивных образований. А продуктивные достижения творческого характера возможны лишь при условии личностно-ориентированного взаимодействия педагога и студента.

Таким образом, мы видим, что общение в процессе обучения оказывает исключительно сильное влияние на мотивацию учения, на формирование положительного отношения к учебе, на создание благоприятных морально-психологических условий для активного учения. Увлечённое отношение учителя к своему предмету, четкость, организованность в работе, такт в отношениях с учениками, своевременное оказание им помощи в учебе, объективность в оценивании успехов и выдержка в сложных ситуациях – все это чрезвычайно сильно влияет на процесс усвоения, способствует выработке у учащихся стремления подражать примеру учителя. В результате умелое общение значительно повышает воспитательный эффект обучения. То есть роль педагога в организации и развитии дидактического взаимодействия трудно переоценить. Даже в условиях современного постоянно меняющегося и совершенствующегося общества преподаватель остается основным источником полноценного обучения и воспитания молодого поколения.

### **Информационная компетентность педагога - одно из условий повышения качества образования**

*Л.А. Трубина*

В постиндустриальном, информационном обществе образование является фундаментом экономики, основанной на знаниях.

Образование не просто готовит специалистов под конкретные рабочие места, а становится важнейшим средством и ресурсом становления креативной личности, способной и готовой к жизни в поликультурном обществе, к

принятию ответственных решений в условиях свободного выбора, к диалогу как сознательно принятой форме сотрудничества и конкуренции.

Процессы информатизации школы в рамках проекта Информатизации системы образования связываются с обновлением содержания, методов и организационных форм обучения, с достижением новых учебных результатов, с модернизацией всех сторон жизни общеобразовательной и профессиональной школы, с использованием компьютера в преподавании всех учебных предметов, с формированием в массовом порядке ИКТ-компетентности учителей-предметников. Главная цель проекта – «... запуск процесса изменений, обеспечение условий его необратимости и формирование механизмов поддержки. Изменения эти, базируясь на информационных и коммуникационных технологиях, будут захватывать и содержание образования по всем предметам, и уклад школы». Но, по большому счёту, какими бы ни были инициативы Министерства образования и некоммерческих организаций (например, Федерация Интернет Образования), если сами образовательные учреждения (администрация, педагоги, ученики и родители) не будут предпринимать определённые шаги для развития образовательных информационных технологий, ничего не изменится.

Для внедрения информационно-коммуникационных технологий в образование нами предпринимаются шаги одновременно по трём основным направлениям:

- развитие технической и коммуникационной достаточности;
- подготовка педагогов и учащихся в области ИКТ;
- пополнение и создание электронных образовательных ресурсов информационно-образовательной среды.

Программа информатизации школы успешно реализуется. В образовательном процессе используются 68 компьютеров, объединённых в локальную сеть, имеющих выход в Интернет. 20 мультимедийных проекторов и 8 интерактивных досок позволяют эффективно использовать цифровые ресурсы в преподавании всех предметов и внеурочной деятельности.

Все учителя школы являются пользователями персонального компьютера и успешно используют ИКТ в учебно-воспитательном процессе. В БРИПКПИС курсы повышения квалификации по информационным технологиям прошли 53 человека. 87% учителей от общего количества педагогов используют в образовательном процессе метод проектов с компьютерной поддержкой. Однако необходимо различать ИКТ-грамотность и ИКТ-компетентность.

*ИКТ-грамотность* – это умение «нажимать на кнопки», знания о том, что из себя представляет персональный компьютер, программные продукты, компьютерные сети (в том числе Интернет), каковы их функции и возможности, а также ограничения, связанные с их использованием. *ИКТ-компетентность* – не только использование различных информационных инструментов (ИКТ-грамотность), но и эффективное применение их в педагогической деятельности.

В задачи развития информационной компетентности педагога входит:

- обогащение знаниями и умениями из области информатики и информационно-коммуникационных технологий;
- развитие коммуникативных, интеллектуальных способностей;
- осуществление интерактивного диалога в едином информационном пространстве.

Информационная компетентность имеет внутреннюю логику развития, которая не сводится к суммированию её подсистем (элементов) и логике развития каждой подсистемы в отдельности. Можно выделить три взаимосвязанных и последовательных *уровня развития* информационной компетентности: *интуитивный* (начальный), *нормативный* (достаточный), *творческий* (высокий). Таким образом, информационная компетентность развивается, переходя с одного уровня на другой, при этом её состояние каждый раз может быть диагностировано, исходя из соответствия структуры и содержания компьютерных знаний и умений определённому уровню развития.

Формирование ИК учителя является важной составляющей его профессионализма. Системное, целостное представление об информационной компетентности, выделение её структуры, обоснование критериев, функций и уровней её сформированности позволяет целенаправленно и эффективно организовать учебный процесс в рамках образовательной деятельности, повысить уровень предметно-специальных знаний, принимать эффективные решения в учебной работе.

Нами был разработан примерный перечень содержания ИКТ-компетентности учителя.

Пункты в перечне расставлены по мере развития компетентности от начального к высокому уровню, таким образом, первые 3 пункта соответствуют интуитивному уровню, 4-5-ые пункты – нормативному, 6-9-ые – творческому.

1. Знать перечень основных существующих электронных (цифровых) пособий по предмету (на дисках и в Интернете): электронные учебники, атласы, коллскции цифровых образовательных ресурсов в Интернете и т.д.

2. Уметь находить и демонстрировать информацию из электронных источников (например, использовать материалы электронных учебников и других пособий) в соответствии с поставленными учебными задачами.

3. Искать, оценивать, отбирать информацию из электронных источников на дисках и в Интернете.

4. Извлекать и компилировать информацию из разных источников в соответствии с учебными задачами.

5. Уметь преобразовывать и представлять информацию, составлять собственный учебный материал из имеющихся источников, обобщая, сравнивая, противопоставляя, преобразовывая различные данные. При этом надо уметь выбирать инструменты (текстовый и табличный редакторы, программы для составления презентаций, буклетов, сайтов) для оптимального пред-



ставления собственных учебных материалов. Представлять информацию в эффективном для решения учебных задач виде.

6. Эффективно применять инструменты организации учебной деятельности учащегося (программы тестирования, электронные рабочие тетради, системы организации учебной деятельности учащегося).

7. Уметь организовать работу учащихся на уроке с использованием полного спектра имеющихся учебных ресурсов и инструментов, сформировать цифровое портфолио учащегося, собственное портфолио учителя.

8. Уметь оптимальным образом передавать информацию в ИКТ- среде. Направлять электронную информацию определённой аудитории (учащимся, родителям, коллегам, администрации школы) с учётом возможностей и потребностей. Грамотно выбирать форму распространения информации: электронную почту, сайт (раздел сайта), лист рассылки, форум, wiki-среду (Интернетсреда для коллективного редактирования документов), блог (личный дневник).

9. Организовывать работу учащихся в рамках сетевых коммуникационных проектов (олимпиады, конкурсы, викторины...), дистанционно поддерживать работу учащихся.

Формирование компетентности педагога в сфере информационной деятельности представляет собой длительный процесс постепенного перехода от незнания к знанию, от совершенствования одних умений к появлению новых. Этот процесс протекает в условиях трансформации информационного поведения и интеграции информационной и профессиональной сфер деятельности учителя. Информационная компетентность является одной из наиболее значимых, поскольку информация формирует профессиональную среду, определяет социокультурную жизнь педагога, служит одним из основных средств повышения качества образования.

### **Культурологический феномен урока**

***Е.Е. Жарич***

Урок – культурологический феномен, сотворённый человеческими усилиями, он создан педагогической мыслью, он продукт восхождения человека к бесконечному процессу познания и осмысления мира. Культура – совокупность материальных и духовных ценностей, созданных за определённый период истории. Ребёнок рождается в момент, когда культура окружающей действительности находится на каком-то уровне развития. Чтобы войти в мир данной культуры, жить вместе с людьми и обществом в гармонии, ребёнок вынужден освоить (приобрести знания о культуре общества, в котором он живёт), усвоить (научиться взаимодействовать с обществом на данном уровне его развития) и присвоить (принять основные ценности общества) этот мир. Но такое вхождение не совершается без помощи взрослых, в част-

ности педагогов, которые призваны по профессии ввести ребёнка в мир культуры. Поэтому обучение и воспитание два процесса, которые неразрывно связаны – это вхождение ребёнка в современную ему культуру с помощью педагога, вместе с педагогом.

Культура – многоуровневое явление, многослойный феномен. Будучи в целом носителями культуры XXI века, мы кроме того представляем культуру вполне очерченной социальной группы, определённого слоя членов общества. Учитель – живой представитель одного из слоёв культуры. Он несёт в себе индивидуальное представление о культуре, воспроизводя мнение и традиции социальной группы, которую он представляет. Учитель строит урок в соответствии со своим представлением о достойном, утвердившемся в этой группе.

Организуя современный урок, как духовное общение группы, содержанием которого является научное знание, а ключевым результатом (продуктом духовного усилия) становится интеллект каждого субъекта урочного общения, духовное общение, хороший педагог разрабатывает свою систему учебных занятий. В обсуждаемой ниже системе учебных занятий предлагаются дидактические аспекты взаимодействия педагога и ребёнка по следующим направлениям:

*1) Урок есть открытие истины, поиск истины и осмысление истины в совместной деятельности детей и учителя.* Истину в данном случае предлагается считать центральным объектом внимания всех участников групповой работы на уроке, потому что ради истины дети приходят на урок. Целью уроков в этом случае всегда является открытая наукой закономерность мира и связанные с изучаемой объективной закономерностью умения, навыки. Урок, построенный для детей до уровня осмысления истины, возвышает их в собственных глазах и способствует творческому развитию личности учащегося. При таком подходе к процессу обучения, ценность знаний определяется как средство постижения тайн жизни и обретения свободы выбора в строительстве собственной судьбы. Чтобы дети становились активным субъектом урока, можно использовать ряд педагогических приёмов.

Учащимся предлагается при работе в группе наметить план решения задания. В течение определённого времени каждый ученик предлагает свой план и сдаёт в «банк группы». После совместного решения один или несколько представителей от группы вызывается по желанию для ответа у доски (как результат предварительного обсуждения с товарищами, формулировки единого ответа, и выбора путей решения задания).

Для того чтобы урок стал опытом групповой деятельности и интеллектуального взаимодействия можно использовать приём эвристической отгадки, в котором у каждого ребёнка своя эвристическая отгадка, своё открытие. Этот педагогический приём позволяет создавать мотивацию к самостоятельной деятельности, развивать творческое мышление, совершенствовать творческую деятельность. Преимущество такой работы в том, что развитие интеллекта каждого участника творческой группы мотивируется и стимулируется.

ется соответствующими условиями учебно-познавательной деятельности и творческого самовыражения. Новизна этого педагогического приёма в том, что для групп гомогенного уровня развития познавательной самостоятельности, предлагаются познавательные эвристические задания по возрастающей степени сложности (постановка готового проблемного вопроса в задании, предложение проблемной ситуации для её разрешения, самостоятельное создание проблемной ситуации на основе предложенного материала). Здесь учащиеся приходят к постижению истины путём обучения при дидактическом взаимодействии учителя и учащихся в атмосфере доброжелательных взаимоотношений.

2) *Урок есть часть жизни ребёнка, и проживание этой жизни должно совершаться на уровне высокой общечеловеческой культуры.* «Человек – единственное животное, для которого его собственное существование является проблемой, которую он должен решать и от которой он не может убежать», - пишет Э. Фромм. Если урок – это жизнь, то, следовательно, она полна острых проблем. А значит, их нужно решать. Обычно острые ситуации жизненного проблемного смысла принято называть педагогическими ситуациями урока. Думается, что решению следует подвергать не «педагогическую ситуацию», а «жизненную ситуацию». И не с позиций профессиональных замыслов, а, в первую очередь, с позиций человеческой культуры. Например, ученик опоздал – его нужно, прежде всего, спросить, не случилось ли чего; если ребёнок сказал, громко перебивая учителя, учителю должно быть ясно, что он нервничает из-за чего-то и ни в коем случае не кричать на него. Талант педагога проявляется в большом и малом: при неожиданном успехе говорим bravo ученику, а при неудаче – поддерживаем, и говорим, всё получится. В связи с этим и результаты обучения выше и понимающих учащихся больше. Учитель проживает урок вместе с учеником, и поэтому ему нет необходимости негативной реакцией устрашать ребёнка. Открытость ко всем проявлениям школьной жизни, готовность удивляться вместе с детьми жизни и её поразительным закономерностям – вот залог педагогического успеха в формировании интеллектуально развитой личности. Опираясь на исходную установку: урок – это поиск истины, плодотворно разворачивать его на фоне актуально организованной жизни, проживаемой и осмысливаемой ребёнком логики проявления достижений культуры человечества в его собственной жизни.

3) *Человек в качестве субъекта осмысления истины и субъект жизни на уроке всегда остаётся наивысшей ценностью, выступает в роли цели и никогда не выступает в роли средства.* Идея гуманизации обучения остаётся одной из самых поверхностных идей нашего времени. Только умение педагога работать с детьми, педагогическое мастерство обеспечивают реальность гуманизма. Урок, освобождённый от страха – это свободный урок: никто никого не боится на уроке, и никто ни кого не пугает. Здесь одной воли недостаточно. Здесь нужен профессионализм учителя, его глубочайшая человечность, именно он позволяет учителю, в первую очередь, освободиться от

страха перед детьми. Парадоксальная ситуация: устрашающий детей учитель – это учитель, боящийся детей, перестаёт в таком случае быть актуальной. Вместо: «У вас всего лишь пять минут на выполнение задания», мы говорим: «У вас целых пять минут на исполнение». Вместо: «Сейчас к доске пойдёт...», озвучиваем: «Предоставляется поработать у доски...». И не слышно строгого: «Нельзя разговаривать, мешая другим работать!», зато понятно и приемлемо: «Создадим каждому условия самому побыть наедине со своими мыслями».

Педагогические требования в рамках озвученной позиции – это утверждение в качестве обязательных только тех ценностных отношений, которые выработаны культурой и приняты в данном культурном слое. Чтобы реализовать на уроке культурные нормы общежития, используется система следующих педагогических правил:

- доводить педагогические требования до своего логического конца, держа в поле внимания каждого ребёнка и максимально содействуя соблюдению предложенной нормы взаимодействия;
- сопровождать педагогическое требование инструкцией, раскрывающей лёгкий способ исполнения требуемого;
- не предъявлять детям требований, которые им не по силам в данный период развития;
- раскрывать положительную программу действий на каждый момент взаимодействия, придавая требованию позитивный характер, и избегать негативного требования не делать чего-либо;
- переакцентировать внимание детей с общего требования на его детали так, чтобы частично снимать сопротивление ребёнка, неизбежное в становлении его личностного «Я».

Для учителя и его учеников должно быть правилом, что урок – это взаимодействие «человек – человек», разворачивающееся в плане непосредственном и опосредованно, через изучение достижений человечества.

#### Литература

1. Выготский Л.С. Детская психология. // Собр. Соч. в 4-х, т. – М., 1984. Т. 4.
2. Щуркова Н.Е. Культура современного урока. – М., издательство «Российское педагогическое агентство», 1997. – С.6 - 65.
3. Щуркова Н.Е., Когда урок воспитывает. – М., Педагогика, 1981. – С. 6-9, 64-75.

### **Раздел III. ПОЗИЦИЯ УЧАЩЕГОСЯ В ДИДАКТИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ. РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ УЧАЩИХСЯ**

#### **Субъект–субъектные отношения в системе: «Учитель – ученик»**

*О.М. Демьянова*

Успех в обучении зависит от установившихся межличностных отношений в классе, от владения каждым участником культурой отношений, построенных не на авторитете силы, принуждения, а на цивилизованных формах человеческого общения, сотрудничестве и заботе друг о друге. Учителю важно знать особенности межличностных взаимоотношений в классном коллективе.

Многогранно и сильно влияние личности учителя и его поведения и взаимоотношений с учащимися. Только личность может формировать личность. Учитель повторяет себя в своих учениках. Они перенимают от него не только знания, но и уроки жизни, профессионального опыта, моральные и жизненные ценности, взгляды и убеждения, манеру поведения, способ мышления, отдельные качества и привычки.

Деятельность учителя и учащихся постоянно находится во взаимодействии, переплетении между собой. Она плодотворно протекает на основе субъектно-субъектных отношений, что не является фактором исключительным, а, наоборот, скорее обязательным, поскольку именно в этих условиях и происходит взаимодополняемость и взаимообогащение деятельности учителя и учащихся. Богатство педагогического процесса создаётся глубокой эрудицией учителя, его мастерством в организации деятельности самостоятельной деятельностью учащихся. И именно здесь происходит единая, сливающаяся по своим целям и мотивации деятельность. Здесь учитель, опираясь на активность и самостоятельность учащихся, всецело полагается на их творческие возможности, прогнозирует итоги. Перед учеником не открываются заманчивые перспективы учиться с увлечением, вступать в отношения, не придерживаться стандартов, включать свой жизненный опыт, отыскивать не одно, а несколько решений.

Сам процесс отношений строится на основе взаимного доверия: доверия к учителю, который вводит школьников в мир сложнейших отношений, и доверия учителя к учащемуся, к их возможностям, понять и проникнуть в эти отношения.

Субъект-субъектное взаимодействие (общение в широком смысле) включает в себя коммуникацию как обмен информацией (общению в узком смысле), взаимодействие как обмен действиями и восприятие на основе его людьми друг друга. Коммуникация на основе некоторой совместной деятельности неизбежно предполагает, что достигнутое взаимопонимание реализуется в новых совместных усилиях (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, Х.И. Лийметс).



Педагогическое взаимодействие – систематическое, постоянное осуществление коммуникативных действий учителя, имеющих целью вызвать соответствующую реакцию со стороны ученика (В.Я. Ляудис), это воздействие и на самого ученика, причём вызванная реакция вызывает в свою очередь реакцию взаимодействующего (Я.Л. Коломенский, А.Р. Мудрик, И.Ф. Радионова).

В авторитарной парадигме взаимодействие трактовалось как педагогический воздействие педагога на ученика, как обусловленность и порождение поведения ребёнка активными действиями взрослого, а также как готовность принять воспитывающее воздействие взрослого (воспитуемость). Если прежняя педагогика была построена на принципе активного (чаще всего командного) и одностороннего воздействия, то современная педагогика строится на принципе совместной ценностной деятельности, что предполагает искусное создание более тонких педагогических ситуаций развития. Взаимодействие всегда демократично и базируется на принятии индивидуальных интересов партнёра.

Рассматривая образование как процесс приобщения к социокультурной деятельности, овладение её содержанием и способами, педагоги всё более склонны к рассмотрению педагогического процесса как совместной продуктивной деятельности педагога и учащихся. В педагогику введены такие понятия как “педагогическое взаимодействие” и “дидактическое взаимодействие”. В этих понятиях основная педагогическая идея заключается в том, что процесс воспитания и обучения не является механической суммой воздействия воспитания на активность воспитуемого. Педагогическое взаимодействие включает в себя правильное соотношение как педагогического влияния, так и его активного восприятия, собственную активность воспитуемого, проявляющихся в ответных влияниях на самого себя и педагога. Характер проявления активности учителя и ученика в учебной и во внеучебной деятельности может быть разным и отсюда могут наблюдаться различные варианты взаимодействия.

Для формирования субъект-субъектных отношений между учителем и классом необходимо помнить о правилах педагогического общения.

Первое правило – формирование чувства Мы. Достигается устранением ряда барьеров, которые могут возникнуть в процессе взаимодействия. Классный руководитель должен следить за тем, чтобы не вторгаться в личное пространство ученика, не давить на него. Оптимальная физическая дистанция в общении, воспринимаемая, как правило, бессознательно, благоприятно влияет на самочувствие субъектов, взаимодействующих друг с другом.

Второе правило – обязательное установление личностного контакта с учениками. Одному ребёнку будет приятно наше тактильное прикосновение (дотронуться до руки). К другому нужно обратиться с какими-нибудь словами (назвать по имени, сказать что-либо в его адрес), а третьему, возможно, будет достаточно того, что мы смотрим на него и устанавливаем визуальный контакт.

Третье правило – показ ярких целей совместной деятельности. Значимость этого положения убедительно обоснована А. С. Макаренко в его учении о перспективе: близкой, средней и дальней.

Четвёртое правило – постоянное проявление интереса к учащемуся. Педагог должен уметь слушать и при этом слышать, сопереживать, не обделяя вниманием никого из ребят.

Пятое правило – оказание помощи и просьба о ней. В любой деятельности, общении важно создать положительный психологический фон, атмосферу радости и одобрения с помощью различных средств.

Классный руководитель в процессе реализации коммуникативной функции должен помогать, учащемуся не только организовать общение как простой обмен информацией, но и приложить усилия к тому, чтобы привести его к духовному эмоциональному взаимодействию, способствующего формированию самосознания, гармонии отношения с самим собой, с окружающими людьми, с социумом, что благоприятствует успешной социализации личности.

Немало важным фактором субъект-субъектного общения является знание и соблюдение педагогом зон общения, таких как интимная (главная зона общения, её человек охраняет как свою собственность); личная дистанция (в этой зоне вербальное общение преобладает над невербальным); социальная зона (в данной зоне общение носит формальный или официальный характер); общественная зона (зона общения с большой группой людей, не нуждающихся в непосредственном контакте с ней).

Социальная и профессиональная позиции учителя не могут, не отразиться на стиле его педагогического общения. Под ним понимаются индивидуально-типологические особенности взаимодействия учителя с классом. Общепринятой классификацией стилей педагогического общения является их деление на авторитарный, демократический и попустительский. В большинстве применим стиль сотрудничества участников общения, чаще называемого демократическим. При таком стиле общения учитель ориентирован на повышение субъектной роли учащегося во взаимодействии, на привлечение каждого к решению общих дел. Основная особенность этого стиля – взаимоприятие и взаимоориентация. В результате открытого и свободного обсуждения возникающих проблем дети совместно с учителем приходят к тому или иному решению. Демократический стиль общения учителя с классом – единственный реальный способ организации их сотрудничества.

Для учителей, придерживающихся этого стиля, характерны активно-положительное отношение к учащимся, адекватная оценка их возможностей, успехов и неудач. Им свойственны глубокое понимание учащегося, целей и мотивов его поведения, умение прогнозировать развитие его личности. По внешним показателям своей деятельности педагоги демократического стиля общения уступают своим авторитарным коллегам, но социально-психологический климат в их группах всегда более благополучен. Межличностные отношения в них отличаются доверием и высокой требовательностью к себе и

другим. При демократическом стиле общения происходит стимуляция учащихся к творчеству, инициативе, организует условия для самореализации. Именно процесс общения классного руководителя с классом и определяет их взаимоотношения.

#### Литература

1. Гуревич П. С. Психология и педагогика. Учебник для вузов. – М., 2004. – 242 с.;
2. Столяренко А. М. Психология и педагогика: Учеб. пособие для вузов. – М., 2004. – 294 с.;
3. Щуркова Н. Е. Практикум по педагогической технологии. – М., 1998. – 53 с.;
4. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – 3-е изд. – М., 2000. – 216 с.

### **Проблемы и перспективы развития учебно-исследовательской культуры старшеклассников на основе социального партнёрства\***

*Г.В. Маковрова*

В контексте процессов профилизации происходит обращение общеобразовательных учреждений к культуротворческому личностно-ориентированному подходу. Одним из критериев эффективности их деятельности становятся показатели личностной культуры ее выпускников. Социальное партнерство, как взаимодействие общеобразовательных учреждений, реализуемое на основе гуманной солидарности и разделяемой ответственности, может стать внешним ресурсом в развитии учебно-исследовательской культуры старшеклассников.

Учебно-исследовательская культура старшеклассника выражает ведущие характеристики процесса развития личности, отражает универсальность её связей с окружающим миром, инициирует способности к творческой самореализации, определяет эффективность познавательной деятельности, способствует перенесению знаний, умений и навыков исследования в любую область познавательной и практической деятельности. Среди критериев оценки её развития нами выделены: мотивация к исследованию, технологическая готовность, научный стиль мышления, творческая активность.

Социальное партнёрство общеобразовательных учреждений способствует развитию каждого из компонентов учебно-исследовательской культуры старшеклассников. В то же время опрос 403-х респондентов – членов администрации общеобразовательных школ, представителей 90% всех общеобразовательных учреждений региона, в которых обучаются старшеклассники, выявил ряд проблем его использования и позволил наметить направления совершенствования развития учебно-исследовательской культуры старшеклассников на его основе.

Так, на привлечение учащихся к вузовским исследованиям в рамках деятельности научного общества указывают 20% респондентов, к исследованиям на базе библиотек – 20%, музеев – 38%, учреждений системы дополнительного образования – 42%; на проведение научно-практических конференций на базе общеобразовательного учреждения – 29%; на психолого-

педагогическое сопровождение одаренных старшеклассников с участием социальных партнёров – 25%; на приглашение учёных, общественных деятелей города к экспертизе и консультациям исследовательских проектов – 18%; на информационно-методическое и материально-техническое обеспечение исследований старшеклассников в условиях взаимодействия с социальными партнерами – 15%; на проведение совместных исследований учащимися из различных общеобразовательных учреждений на базе определённых школ – 10%; на установление именных стипендий в условиях проведения исследований в рамках социального партнёрства – 5%, на издание результатов учебных исследований по итогам совместных научно-практических конференций – 1%. Мы видим, что потенциал социального партнёрства в решении заявленной проблемы ещё в полной мере не использован.

В то же время 80% школ посылают работы старшеклассников для участия во внешних конкурсах. Этому способствуют Всероссийские движения и проекты. Наибольший вклад в развитие учебно-исследовательской культуры вносят региональные конкурсы исследовательских работ - участвуют 45% школ, проект «Шаг в будущее» на базе лицея №10 г. Белгорода – 40%, Всероссийская программа «Интеллект будущего» – 23%, региональные научно-практические конференции для старшеклассников – 20% школ, общероссийское движение «Исследователь» – 8%. Полученные данные свидетельствуют о возможностях повышения уровня участия старшеклассников в различных образовательных программах, направленных на развитие учебно-исследовательской культуры старшеклассников, в том числе с использованием сети Интернет.

Для включения старшеклассников в продуктивную познавательную деятельность (участие школьников в олимпиадах, познавательных турнирах, конкурсах исследовательских работ, проектов) школы ещё недостаточно используют ресурсы своих партнёров, прежде всего библиотек, музеев, вузов, дистанционных центров. Так, на имеющиеся у школ связи с учреждениями дополнительного образования указывают 66% опрошенных, с библиотеками – 33%, с музеями – 33%, с местными научно-исследовательскими и высшими учебными заведениями указывают 25%, с дистанционными центрами – 23%, с центральными научно-исследовательскими и высшими учебными заведениями – 13%.

О недооценке роли сети Интернет в условиях взаимодействия школ, дистанционных образовательных центров, вузов, музеев по проблеме развития учебно-исследовательской культуры говорят 99% опрошенных. Не случайно ответы респондентов также показывают, что уровень участия школьников в различных программах и мероприятиях, позволяющих включить старшеклассников в продуктивную познавательную деятельность, в полной мере составляет – у 14% школ, почти в полной мере – у 33%, лишь частично – у 49%.

Результаты опроса показали необходимость внимания педагогов на содержание исследований в условиях социального партнёрства. Они, по мне-

нию только 8% респондентов, отражают взаимосвязь науки и жизненного опыта старшеклассников всегда, 40% – очень часто; показывают практическое приложение научных исследований всегда – 6%, очень часто – 54%.

Обращает на себя внимание ориентация общеобразовательных учреждений на развитие определённых составляющих учебно-исследовательской культуры в условиях социального партнёрства. Администрация общеобразовательных учреждений считает, что, прежде всего социальное партнёрство в развитии учебно-исследовательской культуры содействует развитию технологической готовности к исследованию (93% опрошенных), творческой активности школьников (71%), мотивации к исследованию (33%), научного стиля мышления (13%). В то же время развитие творческой активности в условиях социального партнёрства реализуется в полной мере, по мнению администрации, в 21% школ и частично – в 58%; развитие мотивации к исследованию в полной мере – 11% и частично – в 55%; развитие научного стиля мышления в полной мере – в 7%, частично – в 62%; развитие технологической готовности к исследованию – в полной мере – в 8%, частично – в 59%.

Эти данные свидетельствуют о невысоком уровне использования рефлексивных механизмов управления развитием учебно-исследовательской культуры старшеклассников с включением всех субъектов образовательного процесса в анализ состояния развития и постановку новых задач творческого саморазвития в условиях социального партнёрства. И для их реализации существенную помощь могут оказать имеющиеся компьютерные диагностики учебно-исследовательской культуры, методические рекомендации учителям-экспертам для ее оценки.

Для развития учебно-исследовательской культуры в условиях социального партнёрства необходимым является обмен информацией о технологиях развития отдельных составляющих учебно-исследовательской – культуры старшеклассников. Но только 4% опрошенных указывают на наличие полной информации о технологиях развития учебно-исследовательской культуры старшеклассников у социальных партнёров, 26% – почти полной. О возможностях социальных партнеров в решении проблемы развития учебно-исследовательской культуры имеют полный набор сведений только 4% опрошенных, почти полный набор сведений – 14%.

Анализ сетевого взаимодействия общеобразовательных учреждений по проблеме развития учебно-исследовательской культуры старшеклассников показал, что в полной мере только 5% общеобразовательных учреждений используют совместную разработку познавательных игр, 5% – разрабатывают исследовательские проекты для старшеклассников, 5% – проводят совместное тестирование и обмениваются результатами по показателям творческого и интеллектуального развития личности старшеклассников, 9% – проводят совместные лектории, повышающие готовность к учебному исследованию, 10% – осуществляют совместную работу летних школ творчества для проведения учебных исследований, экспедиций, 13% – используют материально-технические ресурсы партнёров для проведения учебных исследований, 15%



– обмениваются научно-методическими материалами на постоянной основе, 17% – используют ИКТ для решения задач развития учебно-исследовательской культуры.

Опрос показал различные подходы членов администрации к оценке использования социального партнерства для развития учебно-исследовательской культуры старшеклассников. Они выделяют, прежде всего, следующие показатели оценки использования социального партнерства для развития учебно-исследовательской культуры старшеклассников: динамику развития учебно-исследовательской культуры старшеклассников – 53%; рост числа публикаций и разработок научного и научно-методического характера – 49%; уровень организации исследовательской деятельности старшеклассников с учетом возможностей социальных партнёров – 29%, динамику совершенствования подготовки педагогических кадров к развитию учебно-исследовательской культуры с учётом возможностей социального партнерства – 27%, динамику использования материально-технических и социально-экономических условий социальных партнёров – 10%.

Таким, образом, анкетирование показало, что социальное партнерство в решении проблемы развития учебно-исследовательской культуры старшеклассников находится в стадии становления и требует осмысления его использования. Отрефлексированный опыт социального партнерства в развитии учебно-исследовательской культуры старшеклассников каждой конкретной школы может быть соотнесён с приведёнными результатами опроса представителей администрации общеобразовательных учреждений, что в дальнейшем послужит более обоснованной постановке новых задач развития учебно-исследовательской культуры старшеклассников с использованием ресурса социального партнерства.

На основании взаимодействия системного и культурологического подходов, проведения корреляционного анализа на уровне значимости 1% нами выявлены педагогические условия решения проблемы использования социального партнерства в развитии учебно-исследовательской культуры старшеклассников. Среди них в качестве системообразующих определены: направленность школ на социальное партнерство с учреждениями образования и культуры в решении проблемы развития учебно-исследовательской культуры старшеклассников; наличие программно-методического обеспечения социального партнерства школы с учреждениями образования и культуры в развитии творческого потенциала старшеклассников; реализация многообразия методов и форм социального партнерства школы с учреждениями культуры и образования; использование технологий и образовательных ресурсов сети Интернет для совершенствования социального партнерства в решении проблемы развития учебно-исследовательской культуры старшеклассников; систематическое применение современных диагностических систем оценки качества образования по показателям учебно-исследовательской культуры старшеклассников.

\*Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Социальное партнерство школ региона в развитии учебно-исследовательской культуры старшеклассников», проект № 08-06-55620 аЦ.

### **Возможности способа диалектического обучения в формировании адекватной самооценки учащихся**

***М.И. Ковель***

Изучение проблемы объективной оценки и самооценки в учебном процессе является наиболее важным направлением исследований в психологии и педагогике. Проблема оценивания учащихся стала актуальной еще в начале XX века.

В.А. Сухомлинский писал: «С первых дней школьной жизни на тернистом пути учения перед ребёнком появляется идол – отметка. Для одного ребенка он добрый, снисходительный, для другого – жестокий, безжалостный, неумолимый. Почему это так, почему он одному покровительствует, а другого тиранит, – детям непонятно. Ведь не может 7-летний ребёнок понять зависимость оценки от своего труда, от личных усилий – для него пока ещё непостижимо. Он старается удовлетворить или на худой конец – обмануть идола и постепенно привыкает учиться не для личной радости, а для отметки» [9, с.83].

Эту же мысль подтверждает польский педагог М. Петрыка: «Мы имеем скверную систему оценивания, которая состоит в том, что учитель доказывает несостоятельность учащихся, подчёркивает их недостатки, высказывает обобщённые отрицательные суждения. Оценки и баллы педагогически не оправданы. Они укрепляют систему, которая базируется на власти, принуждении и внешнем руководстве [7, с. 84].

Мы согласны с мнением Л.М. Фридмана, что «Главные противоречия и недостатки существующей системы контроля и оценки учебной работы у учащихся показывают, что эта система, унаследованная нами от старых времён, давно устарела и требует замены» [10, с.161].

При исследовании проблемы формирования адекватной самооценки использовалось единство исторического и системного подходов, что позволило рассмотреть проблему как изменчивый и уникальный объект, структурно и функционально связанный с другими объектами учебного процесса. По мнению В.Г. Афанасьева, а также Р. Поппера, «единство системного и исторического подходов позволяет выяснить не просто структуру, то есть статику объекта, не просто отличие данного объекта от множества других, ему подобных или близких к нему, но и связь, преемственность между объектами и различными состояниями того же объекта, превращение данного объекта в другой, из него выросший, но качественно от него отличающийся» [1, с.187; 11, с. 6].

Исторический и логический анализ понятия «объективная (материализованная) самооценка», проведённый при изучении философской, психологической и педагогической литературы позволил выявить различные подходы учёных к формированию у учащихся объективной самооценки. Понятие самооценка, как считают психологи, произошло из родового понятия самосознание. У разных авторов содержание понятия самооценка различно. Так, самооценка определяется как центральное структурное образование самосознания (Л.И. Божович, Л.С. Сапожников, А.Г. Спиркин), единица самосознания (В.В. Столин), как итог интегративной работы основных структурных частей самосознания (А.И. Липкина, И.И. Чеснокова), механизм переработки знаний о себе (М.И. Лисина, А.И. Стреляу), одна из составляющих структур самосознания (И. Берне, И.С. Кон).

К наиболее распространённому определению понятия самооценки можно отнести интерпретацию её как знания человеком самого себя и отношения к себе в их единстве. В работах Б.Г. Ананьева, Т.Ю. Андрущенко, Л.И. Божович, Т.В. Галкиной, А.В. Захаровой, А.И. Липкиной, И.А. Савонько и др. самооценка трактуется как проекция осознаваемых качеств в отношении к некоторому идеальному уровню их выраженности, либо как проекция на внутренний эталон, который сформировался у человека под влиянием окружающих. Согласно взглядам С.Р. Пантелеева, В.В. Столина, В.Н. Слободчикова и др., основу самооценки составляет система личностных смыслов индивида, принятая им система ценностей. Указывается, что на индивидуальном уровне смысл «Я» тождественен самооценке. Зарубежные авторы Р. Бернс, У. Джеймс, М. Розенберг самооценку определяют как одну из трёх составляющих Я-концепции. Самооценка рассматривается как аффективная оценка представлений индивида о самом себе, которые могут обладать различной интенсивностью, поскольку конкретные черты образа «Я» вызывают более или менее сильные эмоции и потенциальные поведенческие реакции [8, с. 8].

Сам процесс оценивания имеет разные функции. С одной стороны, самооценка – это когнитивный (познавательный) процесс: для успешной деятельности индивид заинтересован в объективном знании себя и своих качеств, а с другой стороны, самооценка часто служит средством психологической защиты: желание иметь положительный образ «я» нередко побуждает индивида преувеличивать свои достоинства и преуменьшать недостатки. По мнению И.С. Кона, «в общем и целом адекватность самооценок с возрастом, по-видимому, повышается. Самооценки взрослых по большинству показателей более реалистичны и объективны, чем подростковые. Сказывается большой жизненный опыт, умственное развитие и стабилизация уровня притязаний. Но тенденция эта не является линейной. Надо учитывать изменение с возрастом самих критериев самооценки. Не зная подразумеваемого эталона и ситуации, в которой производится самооценка, невозможно судить о её адекватности или ошибочности» [5, с.69].

Самооценка – достаточно сложное явление, которое включает в себя целый ряд компонентов (оценка своих способностей, социального положе-

ния, успеха, морального облика, привлекательности и т.п.). Каждый из этих компонентов имеет свои специфические способы измерения и зависит от многих конкретных условий, в частности от характера социальной роли (человек со средними математическими способностями может успешно применять их в социологии, и это обеспечит ему высокую самооценку; те же способности в среде талантливых математиков будут выглядеть ничтожными, вызывая у личности ощущение своей бездарности и профессиональной неполноценности). Поэтому мы оцениваем себя (как и других) большей частью не в целом, а через определенные проявления и качества. Отсюда – неизбежные противоречия и расхождения в самооценках [6, с.66].

Решить проблему формирования у учащихся адекватной самооценки, на наш взгляд, возможно при освоении учителями теории и технологии Способа диалектического обучения (патентное свидетельство № 126 на педагогическое изобретение от 19.03.1996 г.: авторы: А.И. Гончарук, В.Л. Зорина), который основан на мысли как средстве сознания, сложной кооперации как высшей форме труда, на самопринуждении как высшей степени естественно-го принуждения и предполагает новые учебные отношения, заключающиеся в выведении преподавателя из учебного процесса за счёт передачи учащимся (студентам) логической и исполнительской функции труда полностью, а управленческой – частично [3, с.110]. Учитель, овладев теорией и технологией СДО, применяет её в своей педагогической деятельности. На своих уроках он учит учащихся не только логическим умениям оперировать с понятиями, но и оценивать свою работу, согласно заявке на оценку, т.е. помогает овладеть умением самооценки.

Согласно исследованиям Р. Бернса, школьники ценят в учителе, прежде всего, честность, безукоризненную точность и справедливость в оценках [2, с. 290]. С этим выводом нельзя не согласиться. Нами было проведено исследование среди учащихся 9-х классов. В анкете, предложенной учащимся, были вопросы, касающиеся качеств личности учителя, которые ценят ученики в первую очередь. Результаты анкетирования показали, что среди шести качеств учителя (доброта, компетентность, справедливость, объективность при выставлении оценок, профессионализм, умение видеть в ученике личность) на первое место учащиеся поставили объективность при выставлении оценок (57 %), доброту (45 %) и справедливость (35 %).

Учителя, работающие по Способу диалектического обучения, внедряют в учебный процесс материализованную самооценку. Своё отношение к ней учащиеся продемонстрировали следующим образом: 98,3 % учащихся относятся положительно и лишь 1,7 % – отрицательно. Среди тех, кто относится положительно к материализованной самооценке, в анкетах отмечают её достоинства по сравнению с традиционной системой оценивания:

- «материализованная самооценка позволяет набрать баллы на следующем уроке и повысить свой рейтинг» (Наташа П., Кирилл Л. и др.),
- «использование такой оценки справедливо по отношению к ученикам» (Вика Н.),

• «такой способ оценивания более точный, это объективно» (Саша Л., Марина Б.).

• «система материализованной самооценки позволяет заработать оценку выше ожидаемой» (Александр К.),

• «при такой системе оценивания шансов больше заработать положительную оценку» (Иван Л.),

• «обучаясь в такой системе, мы чувствуем, что учитель доверяет ученикам» (Анна У., Алена Р.),

• «на уроках у нас есть шанс заработать хорошую оценку и можно оставить «лишние» баллы на следующий урок» (Федор С., Артем З., Саша Д. и др.),

• «мне нравится, что не учитель оценивает наши знания, а мы сами» (Денис М., Настя Б.),

• «материализованная самооценка учит нас стремиться зарабатывать положительные оценки» (Катя П., Олег Б.),

• «самооценка способствует тому, что ученик вынужден быть активным на уроке, чтобы получить хорошую оценку» (Светлана Т.).

Следовательно, воплощение в учебном процессе материализованной оценки и самооценки на основе теории и технологии Способа диалектического обучения позволяет:

- реализовать диалектический подход к оценке качества знаний, учесть не только внешнюю, но внутреннюю сторону оценки, сделать ее материализованной, а значит объективной;

- создать условия для формирования у учащихся критического отношения к своим достижениям и недостаткам, что помогает увидеть им свои плюсы и минусы и сформировать адекватную самооценку;

- организовать так учебный процесс, с такой системой «взаимоотношений между людьми (реальных, социальных), который позволит превратить живого человека в личность» [4, с.17].

Таким образом, материализованная самооценка позволяет осуществить реальный переход от необъективной оценки учителя к объективной оценке учащихся. В Красноярском краевом институте повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования разработана программа «Теория и технология Способа диалектического обучения» (144 часа). Данную программу могут осваивать не только учителя начальных классов и учителя-предметники, но и преподаватели системы среднего специального и высшего профессионального образования, что позволит им реализовать диалектический подход к оценке знаний учащихся и сформировать у них адекватную самооценку.

#### Литература

1. Афанасьев, В.Г. Системность и общество [Текст] /В.Г. Афанасьев. — М.: Политиздат, 1980. — 368 с.
2. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание [Текст] /Р. Бернс перевод с англ. общая редакция и вступительная статья к.п.н. В.Я. Пилиповского. — М.: Прогресс, 1986. — 424 с.



3. Зорина, В. Л. Оптимизация образовательного процесса в средней школе посредством диалектического обучения: монография [Текст] /В. Л. Зорина, В.С. Нургалеев. — Красноярск: Сиб ГТУ, 2001. — 160 с.
4. Ковель, М.И. Личность и самооценка в учебном процессе [Текст] /М.И. Ковель, В.Л. Зорина. //Образование и наука. — Приложение № 4, 2006. — С. 15–17.
5. Кон, И.С. Психология юношеского возраста: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов (проблемы формирования личности) [Текст] /И.С. Кон. — М.: Просвещение, 1979. 175 с.
6. Кон, И.С. Социология личности [Текст] /И.С. Кон. — М.: Политиздат, 1967. — 383 с.
7. Савина, А.К. Польша: модернизация системы оценивания успеваемости учащихся [Текст] /А.К. Савина //Педагогика. — 2004. — № 10. — С. 83–90.
8. Симоненко, И.А. Развитие адекватности и устойчивости самооценки младшего школьника в учебной деятельности [Текст] /И.А. Симоненко... автореф. дис. на соискание уч. степ. канд. психол. наук М.: 2000, 22 с.
9. Сухомлинский, В.А. О воспитании [Текст] /В.А. Сухомлинский. — М.: Политиздат, 1973. — 272 с.
10. Фридман, Л.М. Психологическая наука — учителю. [Текст] / Л.М. Фридман, К.Н. Волков. — М.: Просвещение, 1985. — 224 с.
11. Popper, R. The Poverty of Historicism. London, 1960.

### **Контрольно-диагностическое сопровождение дидактико-методологической системы формирования коммуникативной культуры учащихся**

*Л.А. Остроглядова*

Состояние современного русского языка (расшатывание традиционных литературных норм, стилистическое снижение устной и письменной речи, вульгаризация бытовой сферы общения) давно вызывает беспокойство как специалистов-филологов, так и представителей других наук, всех тех, чья профессиональная деятельность связана с речевым общением. Снижение уровня речевой культуры разных слоёв русского общества настолько очевидно и масштабно, что назрела необходимость возрождения непрерывной языковой подготовки на всех ступенях образования.

Кроме того, в настоящее время сложились условия, когда успешная социализация учащихся школы, востребованность их как будущих специалистов на рынке труда, их конкурентоспособность в значительной степени зависят от наличия грамотной речи (устной и письменной), умения эффективно общаться, от знания приёмов речевого воздействия, убеждения, то есть от уровня речевой культуры. Именно сегодня интерес к родному языку становится осознанной необходимостью для миллионов молодых людей, стремящихся достичь успеха в жизни с помощью знаний и навыков, полученных в стенах учреждений общего среднего и профессионального образования.

При этом языковая подготовка учащихся призвана решать не только обучающие, но и воспитательные задачи. Следовательно, формирование коммуникативной культуры не должно ограничиваться рамками отдельного

урока, в современных условиях снижения общего уровня культуры молодого поколения необходимо проводить последовательную внеурочную деятельность, направленную на повышение уровня воспитанности учащегося.

Следует заметить, что дать необходимые знания о русском языке, его богатстве, ресурсах, структуре, формах реализации; познакомить с основами культуры речи, с различными нормами литературного языка, его вариантами; изложить основы ораторского искусства, дать представление о речи как инструменте эффективного общения; сформировать навыки делового общения; развить творческие способности учащихся возможно только тогда, когда учитель систематически ведёт контрольно-диагностическое сопровождение продвижений в формировании коммуникативной культуры каждого учащегося. В соответствии с полученными данными успеваемости (успешности) ученика педагог определяет для себя подходы к своей педагогической деятельности; образовательные технологии, необходимые для достижения более высоких результатов; методы, формы, средства взаимодействия с учащимися; дифференцированные и индивидуализированные приёмы работы, то есть формирует коммуникативную культуру учащихся посредством создания на основе проведённых контрольно-диагностических процедур собственной дидактико-методологической системы.

На наш взгляд, проблема формирования коммуникативной культуры учащихся в процессе изучения русского языка решается посредством создания целостной дидактико-методологической системы, построенной на контрольно-диагностическом сопровождении успеваемости (успешности) ученика.

В 2003-2004 учебном году нами осмысливалась проблема, вёлся поиск путей её преодоления, изучение научно-теоретической, методической литературы, первичное апробирование подобранных форм, средств и методов формирования коммуникативной культуры учащихся, выяснение причин педагогических «неудач», разработка технологии контрольно-диагностического сопровождения.

Введение ЕГЭ, целью которого является, в том числе, и проведение контрольно-измерительных процедур по выявлению уровня владения учащимися культурой речи, активизировали данную работу. В 2004-2005, 2005-2006, 2006-2007 учебных годах была разработана, использовалась в педагогической практике и постоянно корректировалась дидактико-методологическая система формирования коммуникативной культуры учащихся, которая позволила улучшить показатели результативности обучения русскому языку и литературе (улучшились результаты по ЕГЭ, увеличилось количество побед в творческих конкурсах и олимпиадах).

В 2007-2008 учебном году проведена коррекция методики определения уровня сформированности коммуникативной культуры учащихся, оформлена технология контрольно-диагностического сопровождения, подведены итоги работы по проблеме формирования коммуникативной культуры учащихся в процессе изучения русского языка.

Технология создания дидактико-методологической системы формирования коммуникативной культуры учащихся содержит в себе оптимальный способ деятельности (алгоритм), который также можно назвать технологией. Таким образом, сложность описываемой проблемы (технология включает технологию) диктует необходимость её раскрытия через горизонтальную структуру, включающую в себя все этапы описания педагогической технологии плюс дополнение алгоритмом деятельности.

Основываясь на определениях дидактики, дидактической системы учителя, функций дидактики, первоначально необходимо раскрыть сущность теоретико-методологических подходов, необходимых при формировании коммуникативной культуры учащихся, так как раскрытие их сущности поможет отбору содержания учебно-методического комплекса, определит нормативы применения методов, форм и средств обучения, средств диагностирования результативности. В работе по обозначенной проблеме основываюсь на применении системного, технологического и культурологического подходов.

Системный подход является основополагающим методологическим подходом в моей педагогической деятельности. Системный подход, в основе которого лежит рассмотрение объектов как систем, предполагает изучение проблем педагогической практики как части целостного объекта с многообразием внешних и внутренних связей. Системный подход исходит из того, что специфика сложного объекта (системы) не исчерпывается особенностями составляющих его элементов, а сосредоточена, прежде всего, в характере связей и отношений между определёнными элементами. Системное исследование педагогической проблемы, таким образом, имеет своей целью выявление механизма жизни, то есть функционирование и развитие объекта в его внутренних и внешних характеристиках, что затем позволит выстроить последовательность, алгоритм преодоления педагогических трудностей в обучении детей, «системный подход - это система по созданию системы».

Несомненно, формирование коммуникативной культуры учащихся предполагает проявление педагогической активности не только в процессе научения: учитель должен постоянно вести воспитательную работу. Соблюдение принципа единства обучения и воспитания базируется на связи фундаментальных методологических подходов – культурологического и технологического, знание которых помогает правильно понимать цели педагогической деятельности, выстраивать алгоритм достижения поставленной цели, повышая при этом не только уровень обученности, но и уровень воспитанности учащихся.

Применение технологического подхода и термина «технология» к социальным процессам, к области духовного производства – образованию культуры, формированию коммуникативной культуры – это явление достаточно новое для социальной действительности, но очень востребованное. Это обусловлено инновационными преобразованиями в системе образования, которые предполагают преодоление барьеров между требованиями современ-

ного общества (высоким уровнем информатизации жизнедеятельности; алгоритмизации процессов обучения, профессиональной деятельности), быстрым темпом смены жизненных этапов, целеустремленностью в достижении результатов и консервативностью системы образования, которая проявляется в её несоответствии реалиям сегодняшнего времени.

Технологический подход к обучению предусматривает точное инструментальное управление учебным процессом и гарантированное достижение поставленных учебных целей.

«Дерево» целей и задач, рассмотренные теоретико-методологические подходы составляют научный компонент технологии создания дидактико-методологической системы формирования коммуникативной культуры учащихся в процессе изучения русского языка, который позволяет увидеть её дескриптивный компонент.

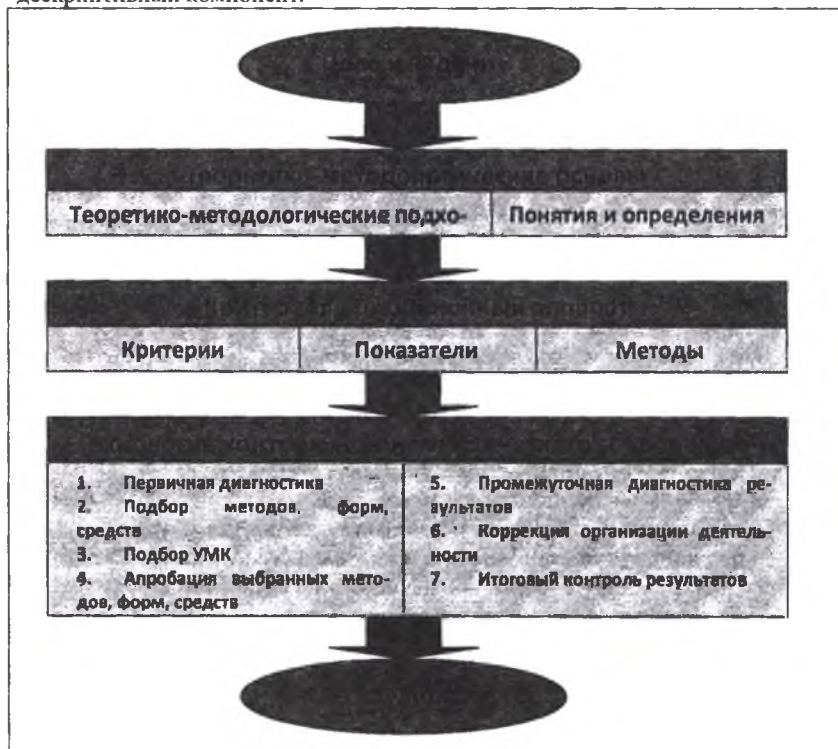


Рис. 1. Модель дидактико-методологической системы формирования коммуникативной культуры учащихся

Любая модель представляет собой абстрагированное выражение сущности исследуемого явления. В основе моделирования лежит теория подобия, а модель выступает в качестве приближенного аналога какого-либо объекта

или предмета исследования. Наиболее распространённым в педагогике типом модели является структурная модель, в основе которой лежат сущностные связи и отношения между важнейшими компонентами определённой системы.

Задача моделирования состоит в том, чтобы представить дидактико-методологическую систему формирования коммуникативной культуры учащихся в процессе изучения русского языка в зависимости от объективных факторов её реализации. В этом случае полученная модель позволит достаточно просто и эффективно воспринять сложные взаимосвязи реального образовательного процесса.

Целесообразно пояснить связь компонентов модели (рис. 1). Для успешного достижения поставленных целей и задач необходимо изучение теоретико-методологических основ, обоснованность выбора подходов к педагогической деятельности. Это позволит в дальнейшем разработать критериально-оценочный аппарат и технологию контрольно-диагностического сопровождения процесса формирования коммуникативной культуры учащихся в процессе изучения русского языка.

Исходя из теоретико-методологической базы опыта в области культуры речи, коммуникативной культуры, мною были определены критерии и показатели, характеризующие уровень сформированности коммуникативной культуры учащихся, то есть критерии и показатели, позволяющие судить об успешности моей дидактико-методологической системы и технологии деятельности.

### **Школьная адаптация учащихся среднего звена с ограниченными возможностями здоровья**

*Л.В. Годовникова*

В последние десятилетия в большинстве стран мира, в том числе и в нашей стране, увеличивается число детей, испытывающих различного рода трудности в процессе школьного обучения. Помогать детям с отклонениями в развитии призвана система специального (коррекционного) образования. Однако в массовых школах в настоящее время обучается большое количество детей, имеющих негрубые нарушения развития, затрудняющих школьную адаптацию, но позволяющих в той или иной степени осваивать общеобразовательные программы. Проблема стоит настолько остро, что одним из важнейших направлений работы в современной общеобразовательной школе рассматривается организация коррекционно-развивающей работы с целью помощи детям с трудностями в обучении.

В отношении учащихся начальной школы большинством исследователей признаётся необходимость коррекции познавательной сферы детей, их общеучебных умений. Это направление коррекционно-развивающей работы обосновывается тем, что школьная дезадаптация учащихся младших классов



связана с проблемами в учебной деятельности. Разумеется, индивидуальные программы работы с конкретными учащимися будут существенно различаться в зависимости от характера затруднений, испытываемых ребёнком, следовательно, будут различаться и показатели результативности проведённой работы. Однако если речь идёт о дезадаптированных школьниках, испытывающих стойкие трудности в процессе обучения, или детях с ограниченными возможностями здоровья, т.е. особом контингенте учащихся начальных классов, нуждающихся в психолого-педагогическом сопровождении, то показатели результативности коррекционно-развивающей работы, на наш взгляд, будут связаны в целом с процессом школьной адаптации. Отсюда свидетельством успешности психолого-педагогического сопровождения проблемных учащихся начальных классов является готовность учащихся к обучению в основной школе по результатам начального обучения.

Психолого-педагогическая готовность ребёнка со школьными трудностями к обучению в среднем звене школы является сложным образованием, предполагающим достаточный уровень развития мотивационной, интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер. Мы выделяем следующие компоненты психолого-педагогической готовности – личностную, учебную, эмоциональную и социальную готовность к обучению в среднем звене. Сформированность всех компонентов чрезвычайно важна как для успешности учебной деятельности в средних классах, так и для быстрой адаптации к новым условиям, безболезненного вхождения в новую систему отношений. Однако педагоги придадут особенно большое значение учебной готовности ребёнка, поэтому остановимся на данном виде готовности подробнее.

Учебная готовность подразумевает успешное освоение программного материала начальной школы. сформированность произвольности, рефлексии, мышления в понятиях, у ребёнка должны быть сформированы основные компоненты учебной деятельности. Исходя из этого, показателями учебной готовности выступают, во-первых, успешность усвоения программой, во-вторых, достаточный уровень сформированности необходимых компонентов учебной деятельности и, в-третьих, способность к саморегуляции в учебной деятельности.

Успешность освоения программного материала является тем показателем, который наиболее наглядно демонстрирует результативность учебной и коррекционной работы. Однако не всегда данный показатель является определяющим. Для многих детей категории риска, а особенно для учащихся с ограниченными возможностями здоровья, успехи в овладении программы сопряжены с большим напряжением моральных и физических сил и зачастую приводят к нежелательным последствиям в виде снижения психологического, а иногда психического и физического здоровья. Кроме того, выставление таким учащимся суровыми учителями положительных (т.е. удовлетворительных) отметок не всегда является демонстрацией истинного усвоения ребёнком образовательного стандарта.

Учебная готовность проявляется и в степени интеллектуального развития младшего школьника. В своё время Л.С. Выготский обращал внимание на интенсивность развития интеллекта в младшем школьном возрасте. Развитие мышления приводит к качественной перестройке восприятия и памяти, они превращаются в регулируемые, произвольные процессы. Д.Б. Эльконин отмечал, что память у младших школьников становится мыслящей, а восприятие – думающим. Коррекционно-развивающая работа с младшими школьниками обязательным, если не ведущим элементом должна включать развитие познавательных процессов ребёнка, формирование умений самостоятельно рассуждать, делать выводы, сопоставлять, сравнивать, анализировать, находить частное и общее, устанавливать простые закономерности. Под влиянием обучения и специально организованной развивающей работы память должна развиваться как в направлении усиления удельного веса смыслового запоминания, так и в направлении сознательного управления своей памятью. Развитие внимания должно проводиться в сторону усиления произвольности, при этом необходимо отдавать отчёт, что в начальных классах возможности волевого регулирования внимания ограничены, особенно у учащихся категории риска.

Трудности в формировании, развитии и совершенствовании познавательных процессов проблемных учащихся начальных классов делает данное направление коррекционно-развивающей работы наиболее актуальным, а полученные результаты – наиболее значимыми показателями эффективности всей коррекции в целом.

Ещё одним показателем учебной готовности проблемных учащихся выступает саморегуляция, причём способность к саморегуляции, как и произвольность, у учащихся со школьными трудностями является наиболее слабым звеном и проходит лишь начальный этап формирования, распространяясь лишь на ситуации, связанные с выполнением учебной деятельности. Всё вышесказанное позволяет сделать вывод, что формированием учебной готовности ученика начальных классов к переходу в среднее звено должны заниматься помимо учителя и все специалисты сопровождения.

Каждый участник психолого-педагогического сопровождения нетипичного ребёнка должен осуществлять свою часть коррекционной работы, причём координацией усилий всех специалистов, на наш взгляд, должен заниматься школьный психолог. В процессе сопровождения психолог помимо диспетчерской функции сам непосредственно осуществляет коррекционно-развивающую работу с детьми, причём направления работы различны в зависимости от индивидуальных особенностей школьников. Так, поскольку в начальном звене школы коррекционная работа в основном должна быть направлена на развитие познавательной сферы нетипичных учащихся, занятия целесообразно проводить с группами детей, испытывающих сходные затруднения в процессе школьной адаптации, в которые и включены дети с нарушениями развития. Понятно, что помимо заданий и упражнений на развитие внимания, мышления, памяти и воображения дети в ходе подобных занятий

приобретают ценный опыт социального взаимодействия, поскольку все групповые встречи учащихся и психолога независимо от цели занятия решают задачи формирования коммуникативных умений, приобретения и расширения социально значимых навыков.

Эффективность психолого-педагогического сопровождения учащихся с ограниченными возможностями здоровья определяется по динамике всех выделенных критериев школьной адаптации учащихся начальных классов (личностной, учебной, эмоциональной, социальной). Экспериментальная работа по адаптации учащихся с ограниченными возможностями в условиях массовой школы, проведённая автором статьи совместно с коллегами, продемонстрировала обоснованность обозначенных критериев и их адекватность поставленным задачам.

#### Литература

1. Годовникова Л.В. Основы коррекционно-развивающей работы в массовой школе. Учебное пособие / Под науч. ред. И.Ф. Исаева. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2005.
2. Годовникова Л.В. Интегрированное обучение в массовой школе: психолого-педагогическое сопровождение учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Учебное пособие. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2006.
3. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие. – М.: ВЛАДОС, 2001.
4. Тихомирова Л.Ф., Басов А.В. Развитие логического мышления детей. – Ярославль: ТОО «Гринго», 1995.

### Роль ученика в дидактическом процессе

*Н.И. Зорина*

Становление педагогики сотрудничества – важнейшая практическая задача. Ведь до сих пор, следуя укоренившейся методике, мы, как правило, держали в поле зрения одну сторону учебного процесса – действия учителя. Но сегодня, не снижая требований к учителю, к уроку необходимо подойти с другой стороны. Нужен решительный перелом в отношениях с учениками, в понимании той роли, которую они могут выполнять во время занятий. Необходимо точно определить позицию учащегося в дидактическом процессе.

Как этого добиться? Абсолютно ясно, что здесь нет никаких универсальных рецептов. Но хотим поделиться некоторыми соображениями, наблюдениями на эту тему.

Возьмём, к примеру, проверку домашнего задания. Как бы ни были технологичны приёмы его проверки, на эту работу необходимо потратить 5-7 минут, а это огромное количество времени. Поэтому, на помощь приходят ребята-контролёры, которые прекрасно владеют компьютерными технологиями и помогают его проверке. На практике эта работа выглядит следующим образом: ряд тетрадей с домашним заданием сканируются, выводятся на экран и анализируются ошибки в этих работах.

Сейчас, когда вопрос об участии ученика в дидактическом процессе стоит наиболее остро, необходимо возобновить “институт” рецензентов и

консультантов, о которых в последнее время, почему-то стали забывать. А между тем они активизируют учебную деятельность. Внимательно слушая ответы своих товарищей, выделяют самые яркие, интересные; говорят о недостатках, задают вместе с классом вопросы отвечающему и даже вносят свои предложения о возможной оценке. Таким образом, и “институт” консультантов и рецензентов, способствуют становлению деловых отношений между учителем и классом, учеником и классом.

Также на уроке русского языка используется комментированное письмо, как одна из форм ученического самоуправления. Выражая меру понимания и усвоения учебного материала, оно является одной из форм обратной связи, при которой проверяется знание ученика и отрабатывается язык учебного предмета, его терминология. Благодаря такой организации труда в классе создаётся чёткий единый темп учебной деятельности, а ученики становятся соавторами урока.

Считаю, что одной из форм сотрудничества учителя и ученика являются хоровые формы работы, которые в последнее время недооцениваются или просто исключаются учителями-словесниками. Думается, что скандирование словарных слов или слов, на которые следует обратить внимание с орфоэпической точки зрения, или целых предложений считаю полезным, необходимым. Эти педагогические приёмы активно пропагандируются в методике Ю.А. Поташкиной и дидактических рекомендациях профессора Г.И. Шипицыной.

В целях активного вовлечения учащихся в дидактический процесс используются и такие формы работы, как самодиктант, взаимопроверка ученических работ, грамматические игры, защита творческих проектов и рефератов. Эти и другие формы работы способствуют повышению активности учащихся на уроке, предоставляют возможности:

- выбирать и в классе, и дома из нескольких упражнений те, что по силам и по душе;
- проверять работу товарища, высказывать свои рекомендации по возможной оценке, выставляемой в журнал и в тетрадь;
- давать своё задание отвечающему у доски;
- оказывать помощь нуждающемуся в ней и пользоваться консультацией более сильного ученика.

Мы с успехом можем доверить школьникам ряд функций, которые десятилетиями рассматривались как чисто учительские, передать им значительную часть своей педагогической власти. Но для этого нужно повернуться лицом к методике сегодняшнего дня, всё громче заявляющей о себе в опыте передовых учителей, искать такие методы обучения которые обеспечивали бы реализацию на практике активной позиции ученика в процессе обучения.

*Рекомендации учителю-словеснику по участию в дидактическом процессе.*

Не давайте себе поблажки при подготовке к уроку. К каждому занятию готовьтесь серьёзно, творчески. Самое страшное для школы – учитель застывший, несомневающийся.

Готовясь к уроку, подумайте о том, какие учебные вопросы будут выделены в грамматической теме, чётко сформулируйте их, подберите упражнение, продумайте переходы от одного учебного вопроса к другому и выводы. Каждая новая тема должна излагаться с математической точностью.

Думая об интенсификации, повышении плотности урока, его темпа, проявляйте заботу о том, чтобы скорость потока информации не превышала порога её восприятия учеником.

Помните, что каждый ученик на уроке должен сознательно усвоить новый материал, овладеть необходимыми теоретическими знаниями и практическими навыками.

Чаще применяйте на уроке связные тексты и такие формы работы, как самодиктант, распределительный диктант, перфокарты, сигнальные карточки, работу по вариантам, грамматические игры, краткую запись параграфа, защиту домашней работы и т.д. Обязательно проводите взаимопроверку ученических тетрадей и дневников. Эти формы работы способствуют вовлечению учащихся в дидактический процесс.

Систематически проводите все виды грамматического разбора. Не забывайте, что грамматический разбор, работа над ошибками являются неотъемлемой частью единого речевого режима в школе.

Спланируйте словарную работу на весь учебный год, разбейте трудные слова по учебным неделям и каждую их группу отрабатывайте в течение определённого времени.

Используйте в своей работе идею опоры, чаще обращайтесь к работе по образцу, алгоритмам решения той или иной грамматической задачи. Обучайте учащихся рациональным приёмам умственной деятельности.

Не забывайте, что так называемая актуализация опорных знаний как одноразовое действие, на каком-то этапе урока не приносит ожидаемых результатов, если отсутствует опережающее повторение, если учащиеся заранее не подготовлены к усвоению трудной темы.

Учитывайте, что многим ученикам не хватает предусмотренных программой уроков. Возьмите на вооружение идею опережения, заранее знакомьте учащихся с трудным материалом, который предстоит изучать.

Больше деловитости в работе. Не забывайте о слабых учениках, ежедневно работайте и сотрудничайте с ними.

Смелее опирайтесь на помощь консультантов из числа лучших учеников, которые должны стать вашими надёжными помощниками на уроке.

Во время опроса учащихся назначайте рецензентов, которые анализировали бы ответ своих товарищей, отмечали в них хорошее и недостатки, задавали им вопросы и вносили свои предложения о возможной оценке.

Заранее готовьте классную доску к уроку, чаще используйте все виды комментированного управления и хоровые формы работы во время урока.



Систематически контролируйте то, как ваши ученики посещают школьную библиотеку, ведут читательский дневник.

Вот что хотелось сказать о становлении в нашей школе педагогики сотрудничества.

### **Развитие интеллектуальной культуры учащихся начальных классов**

*Р.Ш. Мартиросян*

Процесс вхождения молодого человека в жизнь сложный и многогранный процесс. Главной задачей школы является обеспечение условий для безболезненного перехода во взрослую жизнь. Способность жить в обществе, принимать его правила, реализовать себя в обществе во многом связана с уровнем сформированности культуры личности.

Осознание культуры как процесса творческой деятельности и признание её как специфического способа человеческой деятельности позволяет говорить о том, что культура – это исторически сложившаяся и активно проявляющаяся творческая деятельность человека и его развитие в результате этой деятельности [1]. При таком подходе позитивное развитие культуры совпадает с развитием личности и дает основание для рассмотрения различных аспектов понятия культура в качестве источника для поиска предпосылок развития личности учащегося школы. С позиций системного подхода личность является сложной открытой системой, взаимодействующей с обществом. Разделение культуры в целом на два глобальных понятия: культура общества и культура личности является условным, позволяющим продемонстрировать сложность феномена культуры, а так же на основе системного подхода обосновать взаимозависимость и взаимовлияние культуры общества и культуры личности. Культура личности является отражением самой личности, проявляя процесс становления и развития личности во всех аспектах жизнедеятельности человека.

Рассмотрим проявление культуры в учебном процессе. Это и всё многообразие проявления культуры как продукта воспитания в культурных традициях общества, это и культура экономическая, связанная с необходимостью освоения норм общества, живущего в условиях складывающейся рыночной экономики, кроме того, это и культура здорового образа жизни, так необходимая современному человеку, а также культура интеллектуальная как основа и результат развития интеллекта (Т.М. Давыденко).

Интеллектуальная культура как часть общечеловеческой культуры может рассматриваться не только как педагогический, но и как психологический феномен. Под развитием интеллектуальной культуры учащихся понимают развитие интеллектуальных способностей, включающее развитие способностей анализировать, рассуждать, обобщать, планировать.

Развитие интеллекта подчиняется одним и тем же законам у всех людей, однако существуют некоторые характерные особенности его развития,

обусловленные конкретными социокультурными условиями их жизни. Стадии развития интеллекта определяются не хронологическим возрастом, а особенностями условий жизни и деятельности детей, спецификой организации учебного процесса.

Интеллект определяется как активный процесс установления отношений между явлениями внешнего мира. С точки зрения Пиаже (Piaget), ребёнок является биологическим существом, вынужденным постепенно адаптироваться к окружающей его общественной среде, где полная социализация произойдёт лишь к подростковому возрасту. Развитие интеллекта происходит в соответствии с этапами (от сенсорно-моторного к понятийному интеллекту) [2].

По представлениям современных ученых интенсивное развитие интеллекта происходит на ранних этапах развития человека, а именно: «к шести годам это развитие осуществляется более чем на треть, к восьми – наполовину, а к двенадцати годам на три четверти» (Н.С. Лейтес). Интеллект ученика как система умственных способностей отражается в интеллектуальных умениях, которые становятся зримыми в учебной деятельности (Л.П. Терентьева). Отметим, что интеллектуальные умения основываются на специальных мыслительных операциях. Процесс мышления представляет собой совокупность различных операций. Важнейшими среди них являются: анализ, синтез, обобщение, классификация, систематизация и др. Многочисленные наблюдения педагогов, исследования психологов убедительно показали, что ребёнок, не научившийся учиться, не овладевший приёмами мыслительной деятельности в начальных классах школы, в средних классах обычно переходит в разряд неуспевающих. Одним из важнейших направлений в решении этой задачи выступает создание в начальных классах условий, обеспечивающих полноценное умственное развитие детей, связанное с формированием устойчивых познавательных интересов, умений и навыков мыслительной деятельности, качеств ума, творческой инициативы и самостоятельности в поисках способов решения задач.

В процессе диагностики развития словесно-логического мышления учащихся всех возрастных групп Никольской средней общеобразовательной школы Белгородского района Белгородской области выявлено, что при общем высоком уровне осведомлённости (3, 4-е классы – от 76% до 94%; 5-ый класс 84%) учащиеся младшего школьного возраста испытывают затруднения в построении аналогий (3, 4-е классы – от 41% до 81%; 5-ый класс от 65% до 70%). Под осведомлённостью мы понимаем умение воспроизводить сведения из различных областей знаний в соответствии с требованиями общеобразовательной программы и на основе субъектного опыта. Отметим, что средний уровень развития словесно-логического мышления имеют до 45% учащихся 3-4-ых классов, а выше среднего не более 39%. Состояние словесно-логического мышления диагностировалось на основе теста Амтхауэра. А показателями развитости словесно-логического мышления выступили уровни сформированности умения классифицировать абстрактные понятия, строить

аналогии, формулировать выводы и делать обобщения. Можно предположить, что старшеклассники в целом должны получить более высокие значения по показателям по аналогичному тестированию, однако учащиеся 9-го класса продемонстрировали более низкий уровень осведомленности – 54% и испытывают затруднения не только в построении аналогий (50%), но и в обобщении знаний (27%). Этому соответствует и тот факт, что средний уровень развития словесно-логического мышления имеют до 43% учащихся 9-ых классов, а выше среднего не более 14%. Интересно, что уровень осведомленности учащихся 10-го класса всё-таки выше и составляет 74%, а наиболее низкий показатель соответствует действию классификации (60%). И средний уровень развития словесно-логического мышления учащихся этого класса выше среднего у 69% учащихся. Возникает вопрос, с чем связан разброс затруднений в интеллектуальных действиях. Только ли с возрастными особенностями или с содержанием учебного материала? Решение данной проблемы ставит задачу анализа содержания образования и соответствующих ему форм деятельности учащихся в разных возрастных группах и создание системы педагогических условий для построения оптимального учебного процесса, способствующего развитию интеллектуальной культуры учащихся.

Есть ли различия в организации учебной деятельности для школьников с разным уровнем сформированности интеллектуальных действий и заложенных интеллектуальных способностей (индивидуально-психологических особенностей учащихся, от которых зависит легкое и успешное овладение умениями и навыками в учебной деятельности) [3]. В исследовании интеллекта и интеллектуальной одаренности существуют два подхода: деятельностный (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, В.Н. Мясищев, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, Б.Т. Теплов и др.) и функциональный (Э.А. Голубева, Н.С. Лейтес, В.Д. Шадриков и др.). Именно выбор одного из подходов позволяет педагогу эффективно построить процесс обучения.

Очевидно, что необходимо учитывать индивидуальные личностные характеристики каждого учащегося. Однако можно утверждать, что вне зависимости от того, насколько одарён интеллектуально ребёнок, он имеет равные возможности в развитии интеллектуальной культуры. Поскольку культура определяется не столько изначально заложенными свойствами личности, сколько способностью воспринимать требования окружающего мира. Важным условием формирования интеллектуальных действий младших школьников является единство и согласованность требований к поведению и деятельности учащихся в организации учебной деятельности. Его основными составляющими можно назвать, во-первых, чёткое представление учеником алгоритма выполнения учебного задания. Во-вторых, от ученика требуется самостоятельное выполнение задания и обязательное достижение цели. В-третьих, выполненное задание всегда анализируется и оценивается самим учеником.

Этим условиям соответствуют методики, предложенные А.З. Заком [4]. Работа учащихся младших классов с данными методиками осуществлялась

во внеурочное время под наблюдением психолога и учителя. Рассмотрим результаты работы с методикой «Рисунки – варианты». В работе с данной методикой приняло участие 76 учащихся младших классов МОУ Никольская СОШ. Из них 13 человек – учащиеся 1 класса, 23 человека – 2 класса, 24 человека – 3 класса, 16 человек – 4 класса. Методика включает постепенно усложняющиеся задачи, в которых требуется найти рисунок, недостающий к восьми предыдущим. Методику можно проводить как индивидуально, так и в группе, а её результаты использовать не только для развития умений учащихся, но и для их диагностики. По итогам обработки результатов решения задач разного уровня сложности можно судить о сформированности у учащихся способности анализировать. В качестве показателей сформированности интеллектуальных умений были использованы уровни заданий, предложенные А.З. Заком. Последовательность выполнения заданий осуществлялась от простого к сложному. Анализируя средние показатели выполнения методики, следует отметить, что высокий уровень, т.е. выполнение до 90% сложных заданий, не показал ни один ученик. Уровень выше среднего продемонстрировали 28% учеников, средний уровень – 40% учеников, а 32% выполнили лишь задания низкого уровня. Полученные результаты свидетельствуют о недостаточном уровне развития умения анализировать, являющегося одним из компонентов интеллектуальной культуры.

Так ли важно умение анализировать как таковое в развитии интеллектуальной культуры? В процессе обучения незрелость такого умения может сказаться на невозможности точнее выделять в условиях учебных задач существенные отношения данных, чётко отличать необходимые данные от необязательных, дополнительных и, как следствие, на снижении уровня обученности. Развитие умения анализировать можно охарактеризовать с двух сторон: количественной и качественной. А именно: с количественной точки зрения, чем большее число данных присутствует в учебной задаче, тем сложнее задача для анализа, тем труднее выявить необходимые признаки. С качественной точки зрения умение анализировать проявляется в задачах, требующих выявить существенные признаки изучаемых объектов. Умение анализировать играет важную роль не только в учебной деятельности как таковой, но в развитии отношения к своей собственной деятельности, к окружающей действительности. Таким образом, развитость умения анализировать влияет на общий уровень развития личности, на его культуру.

#### Литература

1. Мищенко В. В., Мищенко Л. И. Культура как исторически сложившаяся и активно проявляющаяся творческая деятельность человека и результат развития его в этой деятельности. / Творческая самореализация личности в контексте профессионально-педагогической культуры // Мат-лы Всеросс. Научно-практической конф. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2001. – 444 с.
2. Пиаже Ж. Психология интеллекта. Ч.III. Развитие мышления. Избранные психологические труды. Просвещение. 1969. С. 176-186.
3. Терентьева Л.П. Интеллектуальное развитие младшего школьника в процессе обучения. Автореф. дисс. К.пед.н. – Чебоксары, 2000.

4. Зак А.З. Развитие умственных способностей младших школьников. – М.: Просвещение: Владос, 1994.

### **Позиции участников дидактического процесса в системе начального профессионального образования**

**С.Н. Болотина**

*Следуя качествам, присущим его деятельности,  
каждый имеет возможность достичь совершенства.*

Проблема повышения учебной и познавательной мотивации в системе начального профессионального образования приобретает доминирующее значение. Важность её решения, как показала практика, является решающим фактором эффективности организации учебного процесса и как результат – качества профессиональной подготовки специалистов, способных быть и конкурентоспособными на рынке труда и успешно реализовать себя в условиях современного общества. Это обстоятельство побуждает педагога к такой организации учебной деятельности, которая максимально способствовала бы раскрытию внутреннего мотивационного потенциала личности каждого учащегося, поиску новых путей и средств обучения, форм и содержания взаимодействия его участников.

В современной дидактике, предметом изучения которой является взаимодействие участников обучения, т.е. осуществление непосредственной связи двусторонних процессов преподавания и учения, определяются две основные позиции этого взаимодействия. Первая – традиционная, представленная субъект-объектными отношениями, когда учащийся рассматривается как объект педагогического воздействия, а преподаватель – субъект образовательного процесса. При этом педагог является носителем объективного, абсолютного знания, задача же учащегося состоит в том, чтобы воспроизвести проверенное полученное знание. Поэтому, цели учебного занятия, способы деятельности, установка на конечный результат жестко задается педагогом. Кажущаяся активность учащегося проявляется только на внешнем уровне, так как необходимость действовать по схеме, думать в соответствии с заданным алгоритмом сковывают свободу действий и мыслей личности учащегося. Позиция учащихся в учебном процессе, на основе субъект – объектных отношений, остается пассивной, так как, выступая в роли «объекта» обучения учащиеся должны усвоить и воспроизвести только информацию, которую передает им педагог, являясь основным источником знаний.

Исходя из практического опыта работы педагогов техникума по организации учебной деятельности в группах НПО среди контингента учащихся разного уровня учебной подготовки, такая форма педагогического взаимодействия мало эффективна, так как не принимает во внимание индивидуальные особенности учащихся, не позволяет скорректировать знания с учетом общих требований, предъявляемых стандартом к уровню овладения профессией. В работе с такими учащимися постоянно ставится вопрос о не-



обходимости поиска средств решения такой проблемы, как компенсация недостатка знаний, навыков и умений без ущемления их личностных качеств. Эта проблема легко решается содержанием инновационной позиции педагогического взаимодействия, основанной на субъект-субъектных отношениях, где главным действующим лицом, т. е. «субъектом» обучения, становится учащийся.

При этом субъектный подход характеризуется такой организацией образовательного процесса, которая создает условия для того, чтобы учащийся сам учился добывать знания, постоянно находится в ситуации выбора – что и как делать, для чего. Учащиеся выполняют творческие задания, вступают в диалог с педагогом, основными методами являются вопросы от учащегося к учителю, и от учителя к учащемуся. Субъектность как обязательное условие развития учащегося не может быть навязано извне. Она инициируется внешними воздействиями, т.е. специально организованной деятельностью педагога, работающего с учащимися через преобразованное содержание учебного материала и выполнение практических действий. Учащийся, активно включаясь в совместную с педагогом учебную деятельность, становится субъектом образовательного процесса.

Но вместе с тем внешние воздействия не являются определяющими, главное требование к содержанию процесса обучения – диалогичность.

Диалогичность содержания образования определяет необходимость преобразования учебного материала в основу для диалога. Диалогичность основана на множестве смыслов высказываемых участниками учебного общения при условии субъект-субъектных отношений, основным предметом которых выступает совместное обсуждение чего-либо при совместной направленности на разрешение проблемы. Диалогичное общение гуманно, поскольку предполагает субъективную активность всех участников диалога. При этом активность направлена на предмет общения, а не на личность одного из участников. Взаимодействия, происходящие в процессе общения, способствуют активизации саморазвития личности, ее самореализации, взаимному оцениванию и самооценки, которые реализуются при творческом сотрудничестве того, кто говорит и того, кто слушает. В подлинном диалоге нет места не внешней принудительности, не внутренней предопределённости. Образование понимается как самодоставление личности в общении, подразумеваемом духовную связь педагога и учащегося их творческое взаимодействие. Умение слушать и слышать партнёра, готовность взглянуть на предмет общения с позиций партнера, способность к сопереживанию. В этом случае учащиеся занимают активную позицию в дидактическом процессе.

В системе субъект-субъектных отношений дидактического процесса также возможно интерактивное обучение, предполагающее взаимодействие всех обучающихся, включая педагога. Обучение основано на прямом взаимодействии учащихся со своим опытом и опытом других, так как большинство интерактивных упражнений обращается к опыту самого учащегося и

новое знание, умение и способы деятельности формируются на основе такого опыта. В этом процессе происходит сообучение т.е., коллективное обучение в сотрудничестве, причем и обучающийся и педагог являются его субъектами. Педагог чаще выступает лишь в роли организатора процесса обучения, создателя условий для инициативы и творчества учащихся.

Субъектная позиция учащегося характеризуется активным и творческим отношением к учебной деятельности, осознавая личностный смысл своего учения, создает условия для успешной деятельности, сам ищет пути для достижения лучших результатов, обретая себя как личность. При субъектной позиции учащегося постепенно формируется устойчивая потребность в самообразовании, отношение к познанию как ценности. Субъект-субъектные отношения в дидактическом процессе позволяют учащимся преодолеть пассивную позицию в обучении и открыть себя как активного преобразующего начала, обеспечить ориентир на самостоятельный поиск, самостоятельную работу, самостоятельные открытия. Поэтому, процесс формирования субъектной позиции учащегося педагогами техникума подкрепляется педагогическими действиями, поведением, организацией учебной деятельности, основанными на принципах:

- заинтересованности в работе друг друга, доверии и поддержки между всеми участниками педагогического процесса;
- сформированности творческой личноно значимой деятельности, которая соответствует потребностям и интересам учащихся;
- реальной свободы выбора субъектов обучения;
- наличие у учащихся широкого спектра возможностей;
- уважительное отношение к самостоятельности мнений, суждений и выводов учащегося;
- организация сотрудничества и сотворчество учащихся.

В этих условиях основой процесса обучения становится самообразование, самовоспитание и саморазвитие личности учащегося при непосредственной поддержке педагога, которая заключается в реализации таких положений как:

- установка на учащегося как на субъект образовательного процесса;
- умение быть эмоциональным и откликаться на эмоции учащегося;
- опора на субъективный личностный опыт учащегося;
- повышение степени самостоятельности, диалогическая позиция в общении;
- заинтересованность и реакция педагога на предложения, пожелания учащихся по поводу организации образовательного процесса;
- направленность на достижение успеха, поощрение творческой активности учащихся.

Таким образом, педагог в процессе субъект-субъектных отношений выполняет функции: собеседника, исследователя; человека, создающего условия для учения; эксперта. Способность и умение педагога концентрироваться на ученике, на том, что значимо для него, умение проводить анализ

динамики взаимоотношений в процессе обучения, отслеживать личное продвижение каждого учащегося в учебном взаимодействии, использование психолого-диагностических методов и процедур, доброжелательность и компетентность являются основой успешности активного творческого взаимодействия педагога и учащегося. Именно эти позиции – главное условие повышения учебной мотивации и профессиональной самостоятельности учащихся в процессе освоения профессии, что в свою очередь благотворно влияет на качество знаний и профессиональной подготовки будущих специалистов.

И в заключении можно сделать вывод о том, что построение процесса обучения на основе субъект-субъектных отношений, позволяет перейти от пассивной позиции обучаемого к активной форме приобретения знаний, умений, способов действий и творчески пользоваться ими в жизни как собственным приобретением. При этом учащийся рассматривается как активный, самостоятельно организующий свою деятельность субъект педагогического взаимодействия. Характер же взаимоотношений педагога с учащимися обеспечивается, прежде всего, ориентацией обеих сторон на взаимодействие, сотрудничество и взаимопомощь.

### **Система духовно-нравственного воспитания детей и молодежи как общественный договор основных институтов социализации личности**

**С.К. Турчак**

Государственная политика Приднестровской Молдавской Республики в области образования базируется на реальных современных социально-экономических условиях развития республики с учетом как мировых тенденций, так и культурных и образовательных традиций. Становление и развитие системы образования и просвещения в Приднестровье отражает общую характеристику и этапы развития государственности ПМР. Приднестровская Молдавская Республика – демократическое государство с парламентом, Конституцией и сильной президентской властью. За 18 лет в республике построена и эффективно функционирует система просвещения, представленная уровнями дошкольного, коррекционного, общего, дополнительного и профессионального образования. В гуманитарной области политика ПМР нацелена на интеграцию в образовательное пространство России.

Национальная политика опирается на равноправное отношение ко всем проживающим национальностям. В Приднестровье отсутствует понятие “государственный язык”, согласно законодательству ПМР в республике три официальных языка – русский, украинский и молдавский. В республике проживает около 550 тыс. человек, из них: 31% молдаван, 29% русских, 26% украинцев, поэтому поликультурность находит своё отражение во всех сферах жизни Приднестровья и в первую очередь в образовании и культуре. Но даже при неопределённости международного статуса ПМР, государство экономи-

чески действенно, и лучшим тому подтверждением является тот факт, что из года в год планомерно увеличиваются инвестиции в образование и науку: 5,2% от ВВП, в профессиональную школу за 3 года рост вложений составил 40%.

Анализ современной социально-воспитательной ситуации в Приднестровье позволяет говорить о том, что негативные социальные и духовно-нравственные деформации в обществе – это реальная опасность будущему государству. Приведем некоторые факты: население ПМР по данным 2005 года составляло 547,7 тысяч человек. По неофициальным данным, без учёта лиц находящихся за пределами республики население насчитывало 420 тысяч человек. В 1990 году население Приднестровья составляло 730 тыс. жителей. До 1992 года сохранялась постоянная тенденция к его росту, однако с этого года начинается постоянное падение числа жителей. По данным статистики в 2007-м году в Приднестровье проживает столько же, сколько проживало на этой территории в 1924 году. Приведённая выше отрицательная динамика по демографической картине свидетельствует, о том, что количество населения уменьшается быстрыми темпами, и процесс этот может стать необратимым. Необходима государственная программа пропаганды семейных ценностей, воспитания в подрастающем поколении ответственного отношения к будущей семье. Государство должно стать заказчиком для СМИ по пропаганде ценностей семьи, здорового образа жизни, направленных на восстановление истинных ценностей жизни, обеспечивающих здоровье общества.

Проблемы семьи, материнства, детства не всегда находят должного решения в силу экономических и социальных условий Приднестровья. Как следствие – всё меньше пар регистрирует свои отношения, а каждый второй брак распадается. Растёт число одиноких матерей и детей-сирот. Сотни людей в Приднестровье хотят иметь детей, но отказываются от рождения детей из-за экономических трудностей и неуверенности в завтрашнем дне. Положение усугубляется большой смертностью и высоким процессом старения населения, что усугубляет демографическую ситуацию.

Итак, статистика свидетельствует, что стремительными темпами уменьшается население Приднестровья, но кроме этого пугающие цифры по росту процента детей с нарушениями в развитии, рост количества правонарушителей в детской и подростковой среде и т.п. Масштабы этого бедствия приобретают необратимый характер, и профилактические меры, совершенно недостаточны.

Специфически приднестровской отличительной чертой является стабильное равновесие в национальной структуре полиэтнического Приднестровья. Данные переписи 2004 г. в ПМР показали, что за полтора десятилетия никаких существенных сдвигов в национальной структуре полиэтнического Приднестровья не произошло. Ввиду того, что в ПМР разрешено двойное гражданство для большинства проживающих на территории ПМР, характерна смешанная идентичность. Например, с одной стороны, человек, имея паспорт гражданина Украины, чаще всего, собственное будущее и будущее сво-

их детей уже не связывает с судьбой Приднестровья, с другой, наличие у него же паспорта ПМР, предполагает относительную стабильность, на территории Приднестровья, где он проживает в данный момент. Вроде бы всё это неплохо, но в такой ситуации Приднестровье, по сути дела, растит граждан не столько своего государства, сколько граждан для России, Молдовы, Украины. И дело не только в том, что государство растит их за свои, очень ограниченные финансовые ресурсы, а в том, что самые лучшие, «золотой фонд» работают на будущее других государств.

В сложившихся условиях задачи и направления деятельности по воспитанию детей и молодежи в Приднестровской Молдавской Республике не могут быть равнозначны. Так, особое значение приобретает проблема духовно-нравственного воспитания и формирования гражданской идентичности, что объясняется положением нашего государства в социально-экономическом и политическом пространстве (непризнанность республики, особенность многонационального жизненного уклада, условия экономической и информационной блокады, стремление к свободе и независимости государства). Всобъемлющий, комплексный, многоаспектный характер вышеуказанных проблем, допускает то, что именно общественное воспитание молодого поколения является ключевым фактором её решения.

Приднестровская Молдавская Республика, как и другие государства, находится в поиске духовно-нравственных ориентиров в области воспитания. Важным шагом по приоритетности воспитания детей и молодежи в ПМР стал Указ Президента «Об утверждении Концепции воспитания детей и молодёжи в ПМР» (№201 от 12.05.03г. САЗ 03-20). Согласно Концепции воспитания детей и молодёжи ПМР духовно-нравственное воспитание направлено на формирование понимания истинности человеческих ценностей, нравственного сознания, чувств, опыта высоконравственного поведения.

Следующим важным документом в воспитательной политике Приднестровья стал Указ Президента ПМР «Об утверждении концепции развития детского и молодежного общественного движения в ПМР» (№362 от 18.08.2003г. САЗ 03-34). Важным моментом данного документа является тот факт, что воспитание рассматривается как общественный договор между субъектами воспитания (часть 3 п.9 а, в, г).

Таким образом, система общенационального воспитания должна предполагать интегративный подход поликультурности воспитания укорененного в отечественные социально-исторические, культурные духовные традиции народа ПМР и, вместе с тем, быть ориентированной на ценности образования, науки, инновационной деятельности, личностного духовного, нравственного, интеллектуального, профессионального, социального развития. Реализация общенационального воспитания возможна в том случае, если в содержании образования будет усилен именно воспитательный компонент. Это возможно через объединение гуманитарных дисциплин в единое воспитательное пространство, где содержательный компонент отражал бы формирование гражданской и духовно-нравственной позиции, а формы и методы



предполагали активность ребёнка через различные социальные проекты и практики. Духовно-нравственное воспитание рассматривается как процесс, результатом которого должен стать человек, который гордится, знает, любит и хранит свою страну, умеет жить в соответствии с общепринятыми нормами и производительно трудиться. В этой связи, методологической основой формирования приднестровской идентичности в системе духовно-нравственного воспитания детей и молодёжи становятся традиции православной культуры и педагогики, представленные в аспектах: культурно-историческом (на основе примеров отечественной истории и культуры); нравственно-этическом (в контексте нравственного православно-христианского учения о человеке, цели его жизни и смысле отношений с другими людьми, Богом, миром); поликультурном (на основе национальных традиций русского, украинского и молдавского и других народов Приднестровья).

В ситуации острого духовно-нравственного кризиса в стране разовые и локальные меры не приведут к кардинальному изменению ситуации. Необходим комплексный, системный подход и программная форма организации духовно-нравственного воспитания детей и молодёжи Приднестровья.

Обозначим и кратко охарактеризуем основные аспекты системы духовно-нравственного воспитания:

1) **Содержательный аспект** системного подхода предполагает разработку методологии, подробного описания всех элементов по формированию приднестровской идентичности в системе духовно-нравственного воспитания. Большая роль в осуществлении этих мер отводится системе образования. Содержательный аспект системного подхода включает в себя разработку содержания духовно-нравственного воспитания и образования.

2) **Возрастной аспект** даёт возможность выстроить (содержательно и организационно) комплекс мероприятий по духовно-нравственному воспитанию для разных возрастных групп детей, подростков, молодёжи через организацию и проведение социальных практик и проектов. Ключом к возрождению социального воспитания является интеграция учебной и социальной деятельности детей и молодёжи.

3) **Институциональный аспект** системного подхода предполагает одновременное включение духовно-нравственной компоненты в воспитательную деятельность всех социальных институтов: семьи, разных уровней системы образования (дошкольного, дополнительного, профессионального) государственных учреждений и общественных организаций. Следует выделить приоритетную важность включения духовно-нравственной компоненты в семейное воспитание. Комплекс мер социально-культурного, медико-педагогического и духовно-нравственного сопровождения семьи на разных этапах её развития поможет возвращению семье функции воспитания детей как “питания” не только телесной, но и духовной пищей. Институциональный уровень системного подхода к духовно-нравственному воспитанию предполагает преемственность, взаимосвязь и координацию педагогической деятельности разных социальных институтов. Чрезвычайно значимо в этом

отношении формирования нормативно-правовой и организационной основы взаимодействия государства с Русской Православной Церковью, обеспечение активизации и поиск новых форм участия Церкви в процессе духовно-нравственного воспитания.

4) **Кадровый аспект** предусматривает поэтапную реализацию системы мер по просвещению, подготовке и переподготовке специалистов различного уровня (представителей администрации; управленцев и практических работников образования, здравоохранения, культуры) в вопросах духовно-нравственного воспитания и образования детей и молодежи.

5) **Организационно-политический аспект.** Учитывая сложность решения проблемы, перспективным представляется выстраивание системы, где идейным органом выступит Государственный Совет по духовно-нравственному воспитанию при президенте ПМР, исполнительным органом Государственного Совета становится Республиканский центр духовно-нравственного воспитания. Внедрение, реализацию, координацию программ, социальных проектов и практик выполняют районные центры духовно-нравственного воспитания.

6) **Экономический аспект** системного подхода даёт возможность изыскания средств на реализацию комплексной программы духовно-нравственного воспитания из различных источников, в первую очередь через создание целевого общественного фонда развития духовно-нравственной культуры и образования в Приднестровье.

7) **Информационно-просветительская деятельность.** Увидеть преимущество отечественных традиций духовно-нравственного воспитания поможет создание в периодической печати, на телевидении, радио постоянно действующих рубрик с привлечением педагогов, врачей, священнослужителей, авторитетных общественных деятелей, учёных, представителей культуры и искусства.

Главной государственной, общественной, экономической, культурной ценностью являются человеческий ресурс, и поэтому основной задачей, в решение которой должны быть включены все социальные субъекты и, прежде всего, государство, школа, семья и церковь – воспитание у подрастающего поколения общегражданской, национальной, приднестровской идентичности.

Формирование приднестровской идентичности – это процесс не столько идеологический, сколько в основе своей педагогический и андрагогический. В связи с этим существенно возрастает общественная значимость воспитания, которое начинает рассматриваться как мощное средство развития духовного, душевного, интеллектуального потенциала личности, укрепления гражданской солидарности, повышения социального доверия и сплочения граждан в единую нацию. А это, в свою очередь, обеспечит не только социальное здоровье общества, но и будет являться демографическим, экономическим и в итоге политическим фактором стабильного развития Приднестровья.

## **Дифференцированный подход в обучении как средство активизации познавательной деятельности школьников**

*А.И. Дмитроченко*

Проблема активизации познавательной деятельности учащихся на всех этапах развития образования была одной из актуальных, так как активность является необходимым условием формирования умственных качеств личности.

«Сделать ученика способным к саморазвитию – вот жизненный принцип педагогики», – писал К.Н. Вентцель. Следовательно, способность к саморазвитию должна стать результатом познавательной деятельности.

Познавательная деятельность вооружает знаниями, умениями, навыками, содействует воспитанию мировоззрения, нравственных, идейно-политических, эстетических качеств учащихся, развивает их познавательные силы, личностные образования: активность, самостоятельность, познавательный интерес, выявляет и реализует потенциальные возможности учащихся; приобщает к поисковой и творческой деятельности.

Ценность урока чаще всего определяют через активность учащихся. Познавательную активность можно считать подготовительной ступенью самостоятельности.

Активизация – это такая организация деятельности учащихся, при которой учебный материал становится предметом активных мыслей и практических действий каждого ученика. Она должна обеспечить не только простое запоминание материала и формирование устойчивого внимания, но и дать учащимся некоторые навыки и умения самостоятельно добывать знания.

«Если ученик в школе не научится сам ничего творить, то и в жизни он всегда будет только подражать» (Л. Толстой).

Для реализации задач, стоящих перед современной школой, следует обеспечить каждому ученику возможность активной познавательной и творческой деятельности. Как это сделать? На первое место в структуре школьных отношений следует выдвигать отношения не «учитель – ученик», а «ученик – ученик» (обучение в сотрудничестве). Это учебное сотрудничество «ученик – ученик» постепенно переходит в парадигму «ученик – учебник – учитель», где акцент делается на самостоятельную познавательную деятельность учащихся.

Подлинное мастерство учителя состоит в том, чтобы сделать учение для школьника желанным, необходимым, важнейшей духовной потребностью. И путь к этому лежит через интерес к предмету. Своих школьников я стараюсь чаще ставить в позицию автора, даю им возможность выразиться, раскрыть свою личность, выявить отношение к происходящему, выразить свои чувства, эмоции. Задача учителя – так построить процесс обучения, чтобы помочь раскрыться духовным силам ребёнка.

Научить каждого ученика самостоятельно добывать знания, формировать навыки самостоятельного выполнения практических заданий, учить “учиться” – основная цель обучения.

Дифференциация обучения – это учёт индивидуально-типологических особенностей личности в форме группирования учащихся и различного построения процесса обучения в выделенных группах.

Дифференцированные задания – это система упражнений, выполнение которых поможет глубоко и осознанно усвоить правило и выработать необходимый навык, позволит поддерживать и развивать познавательный интерес к изучению данного предмета.

Начинать работу следует с более простых упражнений, постепенно продвигаясь к более сложным, требующим необходимых обобщений.

*Обязательные задания* должны быть посильны для выполнения каждому ученику. *Дополнительные задания* рассчитаны на тех учеников, которые справились с обязательными заданиями. Эти задания повышенной трудности на применение изученного правила, требующие сравнения, анализа, выводов.

Осуществлять дифференцированный подход необходимо на всех этапах урока.

При проведении опроса по домашнему заданию стараемся использовать приемы, которые не позволяют превращать эту проверку в нелюбимый для ученика вид деятельности, организуя работу на уроках таким образом, чтобы учащимся хотелось поделиться своими знаниями с товарищами, учителем.

При проведении индивидуального устного спроса, который даёт возможность проверить умение ученика связно, логично рассказывать, во-первых, спрашиваю по желанию. Во-вторых, если текст небольшой по объёму, его сначала пересказывает хорошо подготовленный ученик, а уже затем ученик, который, в силу разных обстоятельств, недостаточно хорошо подготовил пересказ дома, но внимательно прослушал рассказ своего товарища. Это стимулирует развитие такого важного умения, как умение внимательно слушать.

Учащиеся, которым требуется время, чтобы вспомнить тот пересказ, который они готовили дома, стараемся в начале опроса предложить карточку типа «Составь рассказ по плану». Получив карточку, учащийся имеет время, чтобы сосредоточиться над составлением пересказа.

При проведении индивидуального письменного опроса, мы пользуемся системой карточек, предназначенных для конкретных учащихся. Карточки отличаются сложностью заданий, оформлением.

Необходимо осуществлять дифференцированный подход к учащимся и при изучении нового материала. Для этого определить группу детей, которые самостоятельно могут выполнить сначала обязательные упражнения, а затем дополнительные. С остальными детьми проводится второе объяснение, затрачивается меньше времени, так как обращается внимание детей только на

главные выводы. Зная индивидуальные особенности детей, подбираются задания, позволяющие повысить активность всех детей в процессе восприятия, осмысления нового материала.

Сначала короткие выступления ученик составляет вместе с учителем. Когда этот приём освоен, учащиеся пишут самостоятельно и готовят пересказ к уроку. В конечном итоге через этот вид деятельности проходят все учащиеся. Приёмов, которые позволили бы осуществлять закрепление изученного материала, очень много. В конце урока стараюсь часто практиковать написание мини-сочинений по пройденной теме, если учащиеся не успели закончить их на уроке, они делают это дома.

Домашняя работа – особый вид самостоятельной работы. 27-летняя практика в школе убедила меня в том, что навык самостоятельности в работе, а это и умение доводить начатое дело до конца, лучше формируется через дифференцированные домашние задания с учётом индивидуальных особенностей учащихся.

Предлагая дифференцированные домашние задания, учитываю:

- 1) способность к учебной деятельности (быстро ли схватывает учебный материал, глубоко ли его осмысливает);
- 2) умеет ли выразить свою мысль;
- 3) познавательную активность (проявляет ли интерес к знаниям);
- 4) организованность в работе (умеет ли доводить начатое дело до конца);
- 5) отношение родителей к учёбе ученика, к советам учителя.

*Первая группа заданий* – традиционные: работа с текстом, иллюстрациями, пересказ текста, ответы на вопросы и т.д. Эти задания выполняются всеми учащимися.

*Вторая часть заданий* – обязательная для группы «сильных» учащихся.

Им даются дополнительные конкретные задания, выполнение которых обязательно. Например, подготовить небольшое сообщение на заданную тему, найти ответы на дополнительные вопросы, продумать дополнительные доказательства и др.

*Третья группа заданий* – задания для желающих их выполнить, для учащихся, которые имеют особый интерес к изучению предмета. Такая группа обычно состоит из 2-3 учащихся, стараюсь постоянно работать над развитием познавательного интереса у учащихся, поэтому данная группа постепенно увеличивается.

Все эти приёмы позволяют дифференцированно подходить к учащимся, превратить учеников из объектов обучения в субъекты, а в целом – активизировать познавательную деятельность учащихся.

Уже несколько лет работаем по учебникам комплекта «Начальная школа XXI века» (руководитель проекта Н.Ф. Виноградова). Ученик – главный в этой системе. Он активно принимает учебную задачу, анализирует способы её решения, определяет причины ошибок; готовый образец или инструкцию



учителя он принимает не бездумно, а сам в равной с ним мере отвечает за свои успехи и промахи.

Только такое построение обучения формирует учебно-познавательные мотивы, которые начинают влиять на процесс и результат деятельности, появляется заинтересованность ученика и создаётся возможность поддержки его индивидуальности. Ученик получает право на инициативность, самостоятельность, индивидуальный поиск и творчество.

Все задания по всем предметам *разноуровневые*, позволяющие не потерять, не затормозить развитие сильных учащихся и помочь слабым преодолеть трудности учения. При этом каждый имеет возможность попробовать решить любую задачу, пусть с помощью учителя или сверстников, то есть работать *в зоне ближайшего развития*. Более того, наличие содержания обучения, превышающего программные требования, позволяет обеспечить и *перспективное* развитие учащихся.

Итак, реализуя дифференцированный подход в обучении, мы получаем нового выпускника начальной школы, имеющего навыки самостоятельной познавательной деятельности, умеющего пользоваться знаниями, применять их в жизненных ситуациях, а также контролировать и оценивать свою деятельность. Мы получаем свободную, творческую, адаптивную личность, способную включаться в коммуникативную деятельность, развивающую важные личностные качества: контактность, терпеливость и терпимость, партнерство, умение защищать свою позицию.

### **Формирование дидактических умений студентов в процессе педагогической практики**

*Н.В. Иваницкая, В.В. Соломахин*

Подготовка учителя физической культуры должна носить опережающий характер по отношению к процессам, происходящим в практике работы школы.

Одной из основных функций учителя физической культуры является сохранение и укрепление здоровья учащихся. Результатом профессиональной подготовки будущего учителя физической культуры является формирование профессиональной компетенции, позволяющей решать соответствующий круг задач: видеть конкретные проблемы в состоянии здоровья его учеников, проводить диагностику функционального состояния организма учащихся, на этой основе определять для себя конкретные задачи по сохранению и укреплению здоровья и грамотно их решать, формирование профессиональной компетенции в области здоровьесбережения.

С учётом накопленного опыта в колледже были изданы методические рекомендации по данному вопросу.

Целью данных методических рекомендаций является создание условий для успешного овладения будущим учителем базовыми профессиональными компетенциями в ходе прохождения ими практики «Пробные уроки».

Задачи дидактического компонента практики:

- обеспечение психолого-педагогической компетентности через формирование дидактических умений и эффективного использования психолого-педагогических знаний в решении педагогических проблем;
- формирование психолого-педагогической рефлексии будущего педагога через отслеживание процесса и результатов своей деятельности по освоению психолого-педагогической культуры, осознание своих внутренних изменений (как личности и как субъекта педагогической деятельности);
- приобщение студентов к учебно-исследовательской деятельности в области психолого-педагогической подготовки через решение творческих психолого-педагогических и частно-методических задач в процессе практики;
- вооружение студентов психолого-педагогическими умениями, раскрывающими смысл и содержание педагогической деятельности.

В основе контекстного метода формирования дидактических умений лежит система установочных действий (УД), представляющая одну из разновидностей проблемного обучения, которая позволяет целенаправленно формировать наиболее значимые умения студентов для осуществления ими обучающей деятельности в качестве учителя физической культуры. В этой связи меняется ценностная ориентировка двух взаимосвязанных объектов «студент – ситуация» на противоположные значения. С одной стороны, выступают естественные условия практики, представляющие неограниченное количество возникающих педагогических ситуаций, с другой, – жёсткие практические предписания, установки на необходимые действия (методического или педагогического характера), предусматривающие выработку нужных умений.

Система УД ориентирована на такие виды деятельности учителя физической культуры, в которых установлена наибольшая зависимость процесса обучения двигательным действиям от выраженности дидактических умений.

Для урочной и секционной деятельности характерна универсальная часть занятий (подготовительная), составляющая общую основу с уроками по различным видам спорта, с использованием таких средств гимнастики, как строевые, общеразвивающие, прикладные упражнения общей и специальной физической подготовки, вольные упражнения и другие. Подготовительная часть уроков физической культуры одновременно даёт возможность осуществлять подготовку класса к строевому смотру, что не противоречит ни структуре урока, ни школьной программе, ни ходу педагогической практики, более того, органически соединяет все компоненты и наиболее полно соответствует условиям общеобразовательной школы в организационном плане.

Такой вид деятельности, как подготовка внеклассного мероприятия, по методическим, дидактическим и организационным требованиям укладывается в занятия с группами продлённого дня (спортивный час).

Предлагаемые методикой контекстные задания по избранным видам деятельности обеспечивают формирование дидактических умений, которые обозначены в формируемой программе с использованием установочных действий в период практики.

На 1-2-й неделе практики осуществляется включение лишь двух видов обучающей деятельности (проведение уроков физической культуры и подготовка класса к строевому смотру). Это наиболее доступные виды с точки зрения начального приобщения студентов к дидактической деятельности. Здесь предусмотрена возможность для осуществления студентами воспроизводящего обучения школьников двигательным действиям, что является одним из необходимых условий в начальный период практики.

Последующее вовлечение практикантов в управляемое обучение идёт с нарастанием количества видов деятельности (с 3-й недели – проведение занятий в секциях, с 4-й недели подготовка к внеклассному мероприятию). Такая последовательность обусловлена необходимостью формирования соответствующей базы умений, на основе которой становится возможным участие в очередной предлагаемой деятельности.

К 3-й неделе практиканты участвуют во всех четырёх видах обучающей деятельности, что соответствует, согласно экспериментальной методике, периоду максимальной обучающей отдачи студентов. Постепенно исключается необходимость участия практикантов в трех первоначально предложенных им видах деятельности, поскольку в 4-м виде сосредоточен весь необходимый объём умений, соответствующий оптимальному уровню 1-го порядка (подготовка упражнений для внеклассного мероприятия). Достигнутый уровень умений закрепляется и совершенствуется в течение 5-й заключительной недели практики.

Одно из методических условий программы педагогической практики – прикрепление не более трёх принадлежащих к различным возрастным группам классов к одному практиканту – в данном случае даёт возможность несколько раз «обкатывать» на различных режимах одни и те же установочные действия методики формирования дидактических умений, что само по себе есть тренировка выработки данных умений. Отсутствие такой возможности на занятиях в секции компенсируется индивидуализацией обучения, повышающей требования к управляющим умениям, а при подготовке упражнений для гимнастических выступлений – очередным режимом выступает каждое новое занятие, поскольку частота их выше, чем проведение уроков физической культуры

Формирование дидактических умений у студентов осуществляется в определённой последовательности. Выработку очередного умения определяет, во-первых, неделя практики, во-вторых, сама деятельность и, в-третьих, взаимозависимость между формируемыми умениями, построенная на известных дидактических принципах обучения.

Такими образом, содержание и структура урочной и внеурочной форм обучающей деятельности в школе является необходимым и достаточным ус-

ловием организационного построения и внедрения как системы установочных действий проблемного метода обучения, так и средств гимнастики, баскетбола, подготовки к строевому смотру, проведения секционного занятия, внеклассного мероприятия по предмету.

Методические рекомендации призваны обеспечить профессиональные компетенции в области педагогической деятельности будущих специалистов по физической культуре; развитие устойчивого интереса к избранной специальности, усвоение профессиональных знаний, умений и навыков, необходимых для педагогической деятельности; формирование педагогического мышления и творческого подхода к своей профессиональной деятельности; развитие исследовательских способностей будущих специалистов. В результате реализации формирующей программы студенты должны овладеть основными дидактическими умениями. Это поможет им устранить собственные ошибки в педагогической деятельности, критически отнестись к использованию опыта учителя, а также выделить наиболее ценное в уроках, проводимых студентами и учителями физической культуры, занятиях в спортивной секции и внеклассной работы в процессе педагогической практики в школе.

### **Деятельностный подход в обучении**

*Т.М. Минаева*

К.Д. Успенский утверждал, что «учение, лишённое всякого интереса и взятое только силою принуждения, убивает в ученике охоту к учению, без которой он далеко не уйдёт, а учение, основанное только на интересе, не даёт возможности окрепнуть самообладанию и воле ученика».

В точке зрения на учебно-воспитательный процесс, сформированной К.Д. Успенским, прослеживаются сущность и парадигмы целей авторитарного и гуманистического способов обучения подрастающего поколения в их совместном, но избирательном воздействии на личность ученика.

Но каждый педагог знает, как трудно найти эту «золотую середину» в подходе к внутреннему миру ребёнка, к организации учебной деятельности, во взаимоотношениях с учащимися.

Долгие годы в нашей системе образования осуществлялось просвещение через объяснительно-иллюстративные технологии с постоянным последующим принуждением учащихся к выполнению действий репродуктивного характера, с применением к ним негативных санкций со стороны учителей. Работая в данном режиме, педагоги реализуют три основные функции: излагают, информируют; наблюдают, контролируют; фиксируют результат, оценивают.

Главной чертой отношений учителя и ученика в этом случае является воздействие, а способом получения новых знаний «вбивание» готовой ин-

формации, что неизбежно приводит к «отторжению» ученика от учителя, школы.

В настоящее время стала очевидной необходимость использования более совершенных форм организации учебно-воспитательного процесса, в рамках которого в корне меняются главные задачи и роль педагога.

Анализ деятельности педколлектива школы за последние 2 года показывает, что наибольшие затруднения у педагогов вызывает создание условий для активной познавательной деятельности обучающихся, 75% опрошенных учителей подчас не могут обеспечить на уроках мотивированное включение учащихся в учебный процесс. У многих педагогов внедрение инновационных идей в свою деятельность осуществляется медленно и очень непросто, а подчас, сопровождается психологическим барьером, который учителя устраняют «внешним» уходом от устаревших методов обучения.

То, что переход на развивающие методы обучения, реформирование педагогической практики жизненно необходимы, понимают все. Но не все ещё учителя осознали, что, в первую очередь, надо изменить свою точку зрения на собственную роль в процессе обучения и воспитания подрастающего поколения. Ведь способ работы и основные функции педагога меняются по своей сути, он во взаимодействии со школьником, который признаётся индивидуальностью, организует процессы: включения учащихся в самостоятельную познавательную деятельность; обеспечения поддержки и оказания содействия; экспертизы и анализа полученного результата.

Для решения этих задач учителю необходимо, в первую очередь, использовать возможности речевого взаимодействия в учебном процессе. Ведь чаще всего на уроках учащимся отведена абсолютно пассивная роль слушателя, наблюдателя или просто присутствующего, а если и постоянно участвующего, то в подавленном состоянии. Учитель же, настроенный на создание атмосферы взаимодействия на уроке, обычно пользуется речевыми моделями с положительной эмоциональной окраской, опирается на прошлый успешный опыт детей. Часто от первых минут зависит весь дальнейший ход урока.

Умением выставлять оценки, при этом, не оскорбляя и не унижая достоинства ученика, обладает далеко не каждый педагог школы, что отмечают 34,5% учащихся 9-10-х классов, т.е. треть школьников пребывают под гнётом системы отметок, испытывают чувства тревоги и страха. Их опасения получить плохую отметку формируют неуверенность в собственных силах, отражаются неблагоприятно на состоянии здоровья, уничтожают стремление к самосовершенствованию. На многих уроках речевое взаимодействие «учитель-ученик» фактически отсутствует, что не только не способствует развитию ребёнка, а чаще становится причиной отторжения и неприятия излагаемого учителем.

Характер отношений между учителем и учеником является основополагающей парадигмой развивающих личностно-ориентированных технологий. Учителя – приверженцы объяснительно-иллюстративных способов обучения – идут на урок с готовым знанием материала, они подчиняют детей



своему плану, режиму деятельности на занятиях, т.е. обучаемые служат для педагогов объектами воздействия в целях реализации их собственных планов и задач. Во время урока педагог чаще бывает не «с» а «над» обучающимися, диктует им свою волю и свои правила, что приводит к отсутствию совместной деятельности и порождает, как следствие принуждения, психологический конфликт с учителем, реакцию непослушания, дерзкого и неадекватного поведения.

Навязываемые методы и способы изучения материала вызывают у учащихся или отторжение, или безразличие, что постепенно уничтожает интерес к учению вообще.

В новых условиях на первый план выходит личность ученика, способность его к «самоопределению и самореализации», к самостоятельному принятию решений и доведения их до исполнения, к рефлексивному анализу собственной деятельности.

Ещё Сократ говорил о том, что научиться играть на флейте можно только, играя самому. Точно так же деятельностные способности учащихся формируются лишь тогда, когда они не пассивно усваивают новые задания, а включены в самостоятельную учебно-познавательную деятельность.

Деятельностный метод в системе развивающего обучения позволяет достигнуть цели – готовность к саморазвитию. Любая учебная ситуация приобретает смысл с точки зрения влияния на развитие личности ребёнка в зависимости от того, как она реализована учителем: с позиции воздействия – «делай как я сказал» или с позиции взаимодействия – «пойми смысл и принимай решение, как действовать дальше». В зависимости от организации процесса обучения определяются и цели учителя. Признавая ученика субъектом учебной деятельности, педагог в процессе познания реализует цель «Мы будем учиться!», в отличие от цели при воздействии на учащегося – «Я научу вас!».

При переходе на деятельностные технологии развивающего обучения педагогам может помочь изменить укоренившую привычку воздействия на взаимодействие однонаправленное с учениками, соблюдение некоторых «если»:

- если не принуждать детей;
- если организовать собственную деятельность учащихся;
- если ученик – не объект вашего воздействия, а субъект, равноправный участник учебного процесса;
- если на уроке царит не монолог, а диалог.

Всё это может стать началом организации «открытия» новых знаний на сложном этапе развития и формирования личности ребёнка. Способствует этому, также, и подготовка учителя к учебным занятиям, которая настраивает детей на активный процесс усвоения материала, а знания, излагаемые педагогом, должны быть импульсом и стимулом для самостоятельных действий учащихся, попыток, поисков и проб.

Во время учебных занятий на всех этапах учитель может выступить как координатор, который оказывает помощь ученикам при включении в работу удачно подобранным вопросом, организацией диалога, постановкой пробле-

мы, он может внести свою лепту в её обсуждение, но вряд ли стоит использовать своё право оценивать, применять негативные суждения. Опыт и опросы учащихся показывают, что увеличение доли участия педагога в учебных действиях даёт отрицательный результат и лишает возможности детей высказывать откровенные суждения, убивает желание участвовать в процессе приобретения знаний.

Сегодня учителю необходимо осваивать не просто одну из образовательных технологий, а требуется сменить сам метод – перейти от объяснения нового материала, к организации его «открытия» детьми. Это, конечно, означает изменение мировоззрения педагога, отказ от привычных способов работы. Это трудно, но возможно. В достижении этой задачи может помочь: использование форм и методов организации учебной деятельности, которые позволят раскрыть субъективный опыт ребёнка; создание атмосферы заинтересованности каждого ученика в работе класса; стимулирование учащихся к высказываниям собственных мнений, суждений, к использованию различных способов выполнения заданий без боязни ошибиться; поощрение стремлений ученика находить свой способ работы, анализировать работу других учащихся в ходе урока; создание ситуаций общения на уроке, позволяющего проявить инициативу, самостоятельности, избирательность.

Реализация данных рекомендаций при организации учебно-воспитательного процесса поможет обеспечить развитие и саморазвитие личности обучаемого, исходя из его индивидуальных способностей.

## **Раздел IV. КУЛЬТУРА ОБЩЕНИЯ УЧАСТНИКОВ ДИДАКТИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА**

### **Толерантность – основа общения участников дидактического процесса**

***Н. В. Золотых***

Современные методы преподавания позволяют не только активизировать учебную деятельность, но и вывести на совершенно новый этап культуру общения участников дидактического процесса. В педагогике и психологии решением данного вопроса занимались многие ученые, среди которых и П.И. Пидкасистый, И.А. Зимняя, А.А. Радугина, Р.С. Немов, Б.Ц. Бадмаев, Н.В. Кузьмина, Э.Ф. Зеер и многие другие. Необходимость перехода отношений между учителем и учеником с авторитарной позиции на демократическую вызвана поиском новых форм социальной организованности в образовательной сфере. Прогресс в этом направлении сегодня весьма заметен. Гуманизация отношений между участниками дидактического процесса, в основе которой лежит мотив сотрудничества, представляет, в первую очередь,

ученика субъектом целостного педагогического процесса, а не пассивным объектом. Равноправие между учителем и учеником в плане личностного общения не означает, что учитель становится на одну ступень со своим подопечным, а, наоборот, признаёт учащегося индивидуальностью, способной выражать свои чувства и мысли, не боясь, что они могут отличаться от мировоззрения взрослого поколения.

Сегодня невозможно рассматривать культуру общения участников дидактического процесса, не указав того, что основой современных межличностных отношений в образовательном процессе является толерантное восприятие окружающего мира. С позиций данного подхода толерантность является результатом сознательного выбора и может быть определена как принцип взаимодействия человека с другими людьми, исходящий из понимания, принятия и уважения многообразия бытия, признания неизбежности сосуществования индивидуальных различий.

Межличностная толерантность в образовательном пространстве выделяет человека с собственным мнением, мировоззрением, уважающим и признающим право другого воспринимать твои мысли иначе, готового уважать чужое мнение. Именно межличностный уровень толерантности имеет наибольшее значение для общения участников дидактического процесса, но, к сожалению, ощущается весьма существенный дефицит уважения и терпимости обоих субъектов образовательного процесса. В повседневной педагогической практике мы нередко сталкиваемся с проявлениями педагогической интолерантности разной степени, которая проявляется в безразличии к «собственному мнению» ученика, а порой и откровенному и жёсткому обесцениванию его мнения, унижению его «неправильных взглядов», в результате чего, общение между учителем и учеником сводится к элементарному вопросу-ответу.

Это можно расценить как непрофессионализм учителя, низкий уровень культурной осведомлённости в практике воспитания подрастающего поколения и т.д. Но не стоит забывать, что в современном образовательном пространстве роль учителя и ученика в плане межличностного общения находится на одном уровне, поэтому воспитывать в себе культуру общения, постоянно обогащая своё культурно-информационное пространство, придавая ему личностно-смысловую направленность – это дело всех участников дидактического процесса.

Поведение, интонация, взгляд, мимика, жесты, реплики и многое другое отражают систему отношений «учитель-ученик», которая и является культурой человеческих взаимоотношений. Одной из основополагающей составляющей межличностных отношений является общение. Именно посредством словесного выражения мы воспитываем подрастающее поколение. Беседы и диспуты между участниками дидактического процесса – это один из распространённых методов в практике межличностных взаимоотношений, который влияет на развитие высших эмоций, вырабатывает устойчивые нравственные и эстетические привычки и нормы поведения, способствует

формированию таких нравственных качеств, как сознание долга, совесть, трудолюбие, дисциплинированность, гуманизм.

Мотивом к сотрудничеству между учителем и учеником служит совместная деятельность двух участников дидактического процесса, построенная на демократических принципах и направленная на достижение общих целей, главной из которых является самореализация себя как личности. Именно на уровне общения учителя и учащихся происходит взаимодействие, в процессе которого формируется коммуникативная культура, являющаяся важнейшей составляющей общей культуры личности. Потребность стать значительным, о которой не раз в своих работах упоминает Д. Карнеги, присуща людям. Поэтому устоявшийся стереотип в сознании учителей о том, что «я выше и я умнее учеников» необходимо искоренять или, по крайней мере, делать его ориентированным на коллег. Педагогика сотрудничества призывает учителя быть не только высококвалифицированным специалистом в области научного знания, но и активно участвовать в жизни учащихся, быть помощником, соратником, старшим другом в поисках жизненной истины. Тогда учащимся захочется не только приобретать знания, умения, навыки, но и творить, овладевать в совершенстве профессиональным мастерством.

Педагогическое общение – это целая система взаимодействия педагога и воспитуемого, которая должна быть эмоционально-комфортной и личностно-развивающей для обоих участников дидактического процесса. Владение технологией общения помогает педагогу организовывать правильное поведение в конкретной ситуации. Неверная форма педагогического общения может привести к конфликту, поэтому важно правильно избирать систему приёмов (психологических, мимических, пантомимических, речевых, двигательных и т.д.). Также в основе успешного общения участников дидактического процесса лежат коммуникативные умения, заключающиеся в социальной перцепции («чтение по лицу»), в понимании общих психофизических особенностей личности. Снятию коммуникативных барьеров помогает, прежде всего, нахождение правильных форм общения, а ещё вернее – выбора правильного стиля педагогического общения, среди которых наиболее распространёнными являются общение на основе увлечённости совместной деятельностью, общение на основе дружеского расположения, общение-диалог, общение-дистанция. Правильно выбранный стиль педагогического общения является залогом результативной учебно-воспитательной работы.

Исходя из собственного опыта работы в качестве классного руководителя, считаем, что одним из правильных путей нахождения «общего языка» с учащимися является организация общения-диспута на учебных занятиях, внеклассных мероприятиях, классных часах. Перед учащимися ставится определённая проблема, пути решения которой они находят, вступая друг с другом в дискуссии, споры, что в итоге приводит к истине. Роль наставника определяется в данном случае как направляющая, не навязывающая своё собственное мнение, а, наоборот, позволяющая участникам дидактического

процесса сформировать свою собственную мировоззренческую позицию в сложившейся ситуации.

Одной из первых предпосылок к успешному общению участников коммуникативного процесса является формирование учителем основы демократизации – чувства «мы», введение личностных аспектов во взаимодействие с детьми, демонстрация собственной готовности к общению, передача учащимся понимания их внутреннего состояния, изменение стереотипных негативных установок относительно межличностного общения с ученическим коллективом. Не стоит забывать, что все учителя в какой-то степени «садовники, любовно выращивающие растения в саду (учеников), архитекторы, которые заботливо застраивают знаниями все уголки человеческого существа, скульпторы, тщательно обтесывающие и шлифующие умы и души детей, полководцы, энергично ведущие наступление против варварства и невежества» (Я.А. Коменский). Поэтому вырастить благоухающие цветы (учеников), построить прочное архитектурное сооружение, наполненное жизнью, красотой бытия, совершить поход во имя толерантной личности, признающей других равноправными участниками окружающего мира, под силу только настоящему учителю, «идущему в уровень с современным ходом воспитания» (К.Д. Ушинский).

#### **Культура слушания и слышания как исходный компонент культуры общения: дидактический аспект**

*Д.Ю. Зарудный*

Мы уже несколько раз обращались к теме культуры слушания и слышания. Рассматривали таковую в единстве с народной культурой, теоретически осмысливали её место среди различных образовательных стратегий (педагогике знаний, умений и навыков, так называемой личностно-ориентированной педагогики, а также педагогики духовно-нравственного становления). Вглядывались (а может, и вслушивались) в сущность, этапы и механизмы культуры, интересующей нас и необходимой, по нашему убеждению, для всех. Анализировали различные методологические подходы в становлении данной культуры и даже демонстрировали возможности применения понятий «слушание» и «слышание» на примере постижения конкретной темы – изучение комедии Н.В. Гоголя «Ревизор».

Настоящая статья является, с одной стороны, своего рода синтезом всего вышесказанного. Данное положение объясняется тем, что дидактика – «наука об искусстве» обучения является неплодоносной без «почвы» – народной культуры в широчайшем смысле и без «климата» – целостного образовательного контекста, определяемого преобладанием той или иной из вышеуказанных образовательных стратегий, той или иной методической системы, того или иного воплощения при уяснении той или иной образовательной темы. В то же время невозможно не согласиться с авторами учебного посо-



бия «Педагогика» – В.А. Сластениным, И.Ф. Исаевым, А.И. Мищенко и Е.Н. Шияновым – в том, что «отражая все существенные свойства педагогического процесса (направленность на всестороннее развитие личности, единство содержательной и процессуальной сторон), обучение (а значит, и дидактика – Д.З.) имеет и специфически качественные отличия» [1]. По мнению вышеназванных исследователей, «обучение есть не что иное, как специфический процесс познания, управляемый педагогом» (там же). В следующем предложении подчёркивается направляющая роль педагога. «Именно направляющая роль учителя, – пишут учёные, – обеспечивает усвоение школьниками знаний, умений и навыков, развитие их умственных сил и творческих способностей» (там же).

Но есть и ещё одна сторона, не то что «немаловажная», а, по нашему убеждению, самая важная. Если в соответствии с православием, особую роль которого в истории России, в становлении и развитии её духовности и культуры признаёт даже светский Федеральный закон («О свободе совести и религиозных объединениях») рассматривать Учителем Самого Господа нашего, Иисуса Христа, а обучение как частный случай покаяния [2], то есть всецело принять стратегию духовно-нравственного становления (а ведь нельзя быть «наполовину беременным»), то многое написанное, в том числе и вышеприведённое, воспринимается несколько по-другому.

Настоящая статья и есть не что иное, как опыт осмысления предлагаемого материала по дидактике в духовно-нравственном контексте. Мы не намерены никого громить – это принципиально не наша задача, но и принимать на слепоглухонемую веру то, что предлагается будущим, да и настоящим «детоводителям» – тоже не в наших правилах. Также присутствует мотив рассмотреть предмет, нас интересующий – культуру слушания и слышания с обозначенных позиций.

Так, признавая целостность познавательной деятельности («единство чувственного восприятия, теоретического мышления и практической деятельности»), авторы отводят учителю направляющую роль. Православные педагоги указывают на роль, поддерживающую в многотрудном пути, но, как мы уже писали, «не к абстрактной личности, в порыве самовыражения выпускающей «джиннов» с рогами и копытами, а к той Личности, которая способна отринуть и низвергнуть таковых» [3]. Мы опять же не противопоставляем эти две педагогические функции, мы говорим о них для того, чтобы учитель, угождая одной, не забывал о другой. Ведь как часто приходится видеть, слышать, читать, что некий из нас либо только направлял, либо только поддерживал. В подтверждение наших слов да будут слова из Священного Писания для только направляющих: «Если имею *дар* пророчества, и знаю все тайны, и имею всякое познание и всю веру, так что *могу* и горы переставлять, а не имею любви, – то я ничто» (Священное Писание. Первое послание к коринфянам Святого апостола Павла 13:2). И да будет для только поддерживающих напоминанием история священника Или и его сыновей, которых он

не наказывал и отчего был наказан сам. Кстати, славянское слово «наказание» тождественно или, во всяком случае, близко слову «наставление».

Совершенно правы исследователи, указывая на то, что познавательная деятельность «осуществляется на каждом жизненном шагу» [1] и правы в том, что «только в процессе обучения познание приобретает чёткое оформление» (там же), как мы полагаем, в силу целесообразности, ставящей на путь преодоления стихийности. В то же время подчеркнём, только «ставящей на путь», но не освобождающей от стихийности, ибо только вышеупомянутая Личность способна освободить человека, а не сам человек, скованный стихиями и внешними, и внутренними. Не менее важно и то, какую цель реально стремится достичь педагог. Так, прав о. Евгений (ныне – игумен Георгий Шестун), предупреждая: «Если внутренние потребности человека «заземляются», если учителя и родители передают детям чувство животной самодостаточности, лишая их хлеба небесного, обучение прекращается и заменяется процессом социализации и профессионализации, что можно назвать не обучением, а приспособлением» [2]. Мы ничего не имеем против социализации и профессионализации, но только вслед за православным священником с более чем двадцатилетним педагогическим стажем признаём, что обучение не должно сводиться к ним. Обучение же, в основе которого лежит изменение духовного опыта, несравненно шире и глубже: в основе подлинного обучения – признание собственного несовершенства и стремление к преобразованию во имя истинного совершенства, которое само есть Истина.

Что же касается культуры слушания и слышания как исходного компонента культуры общения, обратим внимание на слова В.А. Сластенина и его единомышленников: «Обучение всегда происходит в общении...» [1] и на единство духовно-нравственного становления и так называемого Богообщения, предмета стремления православного верующего, обнаруживаемое при мало-мальски внимательном рассмотрении. Последнее не означает замыкание на том, что тот или иной человек мнит для себя предметом религиозного поклонения. «Только тот может пребывать в благодатном общении со Христом и достигнуть вечного спасения, кто в продолжение всей жизни сохраняет верность своему высокому званию [христианина – Д.З.], борется и подвизается против зла», – писал величайший подвижник XX века, схииеримандрит Иоанн (Маслов). И отсюда, как из всего православного вероучения следует, что общение не есть только обмен репликами между людьми, но и единение между ними, а также единение с Богом и с совестью, которую принято считать гласом Божиим. Слушание и слышание же, могущие возвыситься до послушания, по сути, есть не что иное как отказ от собственного Я (вопрос лишь в масштабе), что и есть как начало духовно-нравственного становления, а значит, и покаяния и в свою очередь, обучения. И уже отсюда, а не откуда-нибудь, возникают этапы, механизмы слушания и слышания, методы и приёмы, как было выше написано, уже нами рассмотренные. А поскольку труды педагога есть управление и поддержка, зная и учитывая эти этапы, механизмы и методы, будем управлять ими (а не детьми), а детей поддерживать

в слушании-слышании, а значит, и в обучении, и в духовно-нравственном становлении.

#### Литература

1. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – 4-е изд. – М.: Школьная Пресса, 2002. – 512 с. – С. 186-187.
2. Шестун Е. Православная педагогика. – Самара: ЗАО «Самарский информационный концерн», 1998. – 576 с. – С. 37.
3. Язык. Культура. Духовность: Материалы региональной научно-практической конференции, посвящённой завершению Года русского языка в Российской Федерации. Старый Оскол, 14 декабря 2007 г. – Старый Оскол: Издательство КПЦ «Роса», 2007. – 200 с. – С. 110.

### **Подготовка студентов-педагогов к организации дидактического взаимодействия в начальной школе: коммуникативный аспект**

*А.С. Львова*

Важным компонентом профессиональной подготовки учителя современной начальной школы является формирование у будущего специалиста-педагога способности к организации дидактического взаимодействия.

По мнению современных исследователей (М.Ю. Олешков, И.Н. Филиппенко и др.), под дидактическим взаимодействием следует понимать систему взаимно обусловленных индивидуальных действий субъектов образовательного процесса в рамках образовательной среды урока, направленных на усвоение учащимися определенного учебного материала посредством вербальной и невербальной коммуникации. Дидактическое взаимодействие представляет собой совместную коммуникативную деятельность участников учебно-воспитательного процесса, диалог учителя и ученика, обсуждение проблемных вопросов учебных тем. В связи с первостепенным значением роли речевого поведения участников образовательного процесса эффективность дидактического взаимодействия в первую очередь определяется коммуникативной компетентностью учителя начальных классов в области диалогического общения.

Показателями высокого уровня коммуникативной компетентности педагога в русле дидактического взаимодействия являются полные лингвориторические знания о диалоге как форме общения и культуре диалогического общения, совершенное владение диалогическими умениями, осознание специфики диалогического общения в ситуации обсуждения проблемы и сути речевого идеала как компонента культуры диалогического общения.

Осуществить профессиональную подготовку студентов-педагогов к организации дидактического взаимодействия посредством диалогического общения с младшими школьниками на факультете начальных классов ГОУ ВПО МГПУ помогает курс по выбору «Учимся диалогу».

Структура типового занятия курса «Учимся диалогу» предполагает наличие следующих компонентов: изучение теоретического (лингво-

риторического, психолого-педагогического, методического) материала о природе диалога; совершенствование диалогических умений студентов; применение знаний и умений в ходе организации дидактического взаимодействия средствами деловой игры, учебной дискуссии, что позволяет преодолеть абстрактность изучаемого материала и даёт возможность приблизить обучение к жизни.

В теоретическом плане на занятиях курса необходимо рассмотреть следующие вопросы: понятие диалога в современной лингвистике; лингвориторический аспект изучения дискуссии как вида диалога; психолого-педагогический аспект изучения дискуссии как эффективного средства организации дидактического взаимодействия в начальной школе.

Своеобразие этой работы состоит в том, что протекает она в русле дидактического взаимодействия, организованного средствами учебной дискуссии. Этапы проведения учебной дискуссии таковы: 1) постановка проблемы; 2) обсуждение проблемы участниками курса, выявление противоположных точек зрения и обнаружение пробелов в знаниях; 3) обращение за ответом к компетентным источникам; 4) повторное обсуждение результатов теоретического исследования и методические выводы.

В качестве иллюстрации приведём описание работы над понятием «диалог».

Наиболее типичные ответы студентов: «Диалог – вид речевой деятельности», «Диалог – способ обмена мыслями, идеями», «Диалог – наличие двух собеседников».

Обнаружив приблизительность собственных представлений о сущности диалога, студенты изучают рекомендованную преподавателем литературу, где встречаются с различным толкованием данного языкового явления. В одном случае под диалогом подразумевается разновидность (тип) речи, при которой происходит обмен взаимообусловленными репликами (см.: Педагогическое речеведение: Словарь-справочник // Под ред. Т.А. Ладыженской и А.К. Михальской; сост. А.А. Князьков. – М., 1998. – С. 46). В другом случае диалог рассматривается как одна из форм речи, состоящая из обмена высказываниями-репликами; каждое высказывание прямо адресуется собеседнику и оказывается ограниченным непосредственной тематикой разговора. Такое понимание диалога студенты встречают в трудах О.С. Ахмановой, М.М. Бахтина, А. Стельмашук, Л.В. Щербы, Л.П. Якубинского и др.

Какой же точки зрения следует придерживаться учителю начальных классов, который должен организовать дидактическое взаимодействие в образовательном процессе посредством диалогического общения? Этот вопрос обсуждается в ходе учебной дискуссии, «за круглым столом». Студенты учатся вступать в дидактическое взаимодействие посредством диалог-дискуссии, аргументировано высказывать собственную позицию, задавать собеседнику уточняющие вопросы, слушать говорящих, вежливо высказывать несогласие с мнением однокурсника, эффективно использовать средства невербального общения и др.

Итак, в процессе подобной работы, во-первых, делается акцент на выработке у будущих учителей умения организовывать дидактическое взаимодействие средствами диалога-дискуссии, а во-вторых, – обращается внимание на формирование у студентов-педагогов коммуникативной компетентности в области диалогического общения. Таков в целом характер работы при рассмотрении теоретических вопросов.

Кроме того эффективно становлению коммуникативной компетентности студентов-педагогов в области диалогического общения способствует целенаправленное обучение внимательному слушанию, речевому этикету, аргументированию, формулированию и интонационному оформлению высказываний. В этом направлении работы предусмотрены упражнения аналитического и синтетического характера. Это анализ студентами текстового и иллюстративного материала с последующим заполнением схем и таблиц; участие в дискуссионном диалоге, которое сопровождается оцениванием собственной речевой деятельности и речевой деятельности собеседников и др. Будущие учителя должны научиться контролировать в процессе дидактического взаимодействия использование невербальных средств общения, этикетных формул, построение аргументативных высказываний и восприятие слов собеседника на слух. Именно постоянная самостоятельная работа над содержанием и оформлением речи позволяет студенту, будущему учителю, осознать специфику диалогического общения в дидактической коммуникативной ситуации и суть речевого идеала как компонента культуры диалогического общения.

Одной из эффективных форм работы в курсе является применение активных методов подготовки специалиста, важнейшее место среди которых занимает учебная дискуссия. Использование на занятиях учебной дискуссии как метода и средства организации дидактического взаимодействия весьма значимо. Учебная дискуссия позволяет выявлять противоречия в точках зрения студентов, оппонировать мнение собеседника, аргументировать собственную позицию с целью всестороннего сопоставления, сравнения, анализа и поиска правильного, истинного способа решения проблемы.

В ходе учебной дискуссии имеет место моделирование дидактической коммуникативной ситуации, приближенной к производственной действительности. Преподаватель определяет тему дискуссии – проблемный вопрос для обсуждения. Вот некоторые проблемные вопросы и задания, побуждающие студентов к дидактическому взаимодействию посредством диалога-дискуссии: Почему младшие школьники иногда не могут договориться в процессе обсуждения проблемы? Предоставляют ли современные учебно-методические комплекты по русскому языку возможность для обучения младших школьников диалогу? и др.

В ходе обсуждения преподавателю целесообразно фиксировать внимание собеседников на высказанных мнениях, направлять обсуждение вопроса в нужное русло, напоминать будущим учителям о необходимости аргументировать свою точку зрения, спрашивать их мнение относительно выбора



наиболее убедительного истинного суждения, проявлять интерес к сформулированным студентами выводам. Важно побуждать студентов-педагогов вступать в диалог друг с другом: задавать уточняющие вопросы, переспрашивать, высказывать согласие и несогласие с мнением однокурсника. Следует поощрять соблюдение правил поведения в ситуации обсуждения вопроса, адекватное использование в речи формул речевого этикета, несловесных средств общения.

По окончании обсуждения целесообразно организовать анализ речевого поведения собеседников: повторить наиболее ценные высказывания для решения обозначенной проблемы; обратить внимание на аргументы, которые использовали студенты в рассуждениях; отметить лучшего участника дискуссии; сформулировать советы и пожелания менее успешным собеседникам и др.

Организация на занятиях курса по выбору дидактических коммуникативных ситуаций предоставляет возможность совершенствовать коммуникативную подготовку студентов в области диалогического общения, что повышает уровень готовности будущих учителей к организации дидактического взаимодействия в начальной школе.

#### Литература

1. Олешков М.Ю. Дидактическая коммуникативная ситуация: проблема моделирования // Мир образования – образование в мире. – 2008, № 1. – С. 182–194.
2. Педагогическое речеведение: Словарь-справочник // Под ред. Т.А. Ладыженской и А.К. Михальской; сост. А.А. Князьков. – М., 1998.
3. Филиппенко Н.И. Дидактическое взаимодействие учителя и учащихся как объект профессиональной подготовки учителя: Автореф. дисс. ... д. пед. наук. – М., 2002.

### **Коммуникативная деятельность педагога в условиях современного образовательного учреждения**

**Т.С. Одинцова**

Любая человеческая деятельность, в том числе и профессиональная, предполагает взаимоотношения между людьми. Успешное взаимодействие педагога и учащихся возможно при условии эффективной коммуникации. Речь представляет собой процесс использования языковых средств. В речевой коммуникации язык используется для достижения конкретной цели в конкретных условиях общения. Не зря говорят, что язык – это душа народа. В нём отражается всё то, что происходит с человеком и вокруг него. Язык – это не статичное явление. В современном языке происходят самые различные изменения, как положительные, так и отрицательные. Можно отметить такие изменения: исчезает литературный язык, в научном языке появляются такие неологизмы, которые не вписываются в устоявшиеся нормы, много «американизмов», причём не всегда оправданных, и т.д. Наблюдается более свободное обращение с языком со стороны достаточно грамотных людей, при этом

они допускают различного рода ошибки, как стилистические, так и грамматические.

Процесс общения можно охарактеризовать как обмен интеллектуальной и эмоциональной информацией, в ходе которого осуществляется сбор, перераспределение информации и установление межличностных контактов. В процессе коммуникации большую роль играет и та информация, обмен которой происходит, и сами средства, которые выбирают для установления межличностных отношений участники коммуникации. В деятельности преподавателя общение является основным фактором, который оказывает влияние на весь процесс обучения, поскольку сами цели, задачи обучения реализуются в процессе взаимодействия преподавателя с обучающимся.

Для того, чтобы коммуникативная деятельность педагога была продуктивной, необходимо знать, что общение пронизывает всю систему педагогического воздействия, каждый его элемент. Это требует умения одновременно решать две проблемы: конструировать особенности своего поведения (свою педагогическую индивидуальность), своих отношений с учащимися, т.е. стиль общения, и конструировать сами выразительные средства коммуникативного воздействия. Второй компонент постоянно меняется под влиянием возникающих педагогических и соответственно коммуникативных задач. В выборе системы выразительных средств коммуникации важную роль играет сложившийся тип взаимоотношений преподавателя с учащимися. Одной из важных педагогических проблем является пассивность студента в общении, неготовность к конструктивному диалогу с преподавателем, неумение в полной мере показать свои способности и творческую инициативу.

Современному педагогу для полноценного выполнения своих социальных и профессиональных функций необходимо владеть набором коммуникативных умений, включающим не только традиционные, но и связанные с применением информационно-коммуникационных технологий в профессиональной и повседневной деятельности.

В связи с этим очень важным является налаживание конструктивного педагогического общения, в котором не существует мелочей. Общение в педагогической деятельности выступает как средство решения учебных задач, как социально-психологическое обеспечение образовательного процесса и как способ организации взаимоотношений преподавателя и учащихся.

Педагогическое общение должно быть эмоционально комфортным и личностно развивающим. Профессионализм общения преподавателя состоит в том, чтобы преодолеть естественные трудности общения из-за различий в уровне подготовки, способности помогать учащимся в обретении ими уверенности в общении в качестве полноправных партнёров преподавателя.

Говоря о коммуникативной стороне образовательного процесса, следует упомянуть о том, что оно имеет свою специфику. Коммуникацию нельзя рассматривать как простой обмен информацией, так как, в отличие от простого «движения информации» между двумя устройствами, в общении участников образовательного процесса каждый является активным субъектом:

взаимное информирование их предполагает налаживание в совместной деятельности. Поэтому в коммуникативном процессе происходит активный обмен информацией. Здесь особую роль играет значимость информации, т.к. люди не просто общаются, но и стремятся при этом выработать общий смысл. Это возможно лишь при условии, что информация не просто принята, но понята, осмыслена. Суть коммуникативного процесса не в простом информировании, а в совместном постижении предмета общения.

Коммуникативное влияние как результат обмена информацией возможно лишь тогда, когда «все говорят на одном языке», так как всякий обмен информацией возможен лишь при условии, что знаки и, главное, закрепленные за ними значения известны всем участникам коммуникативного процесса. Поэтому у участников коммуникации должно быть идентичное понимание ситуации общения.

В условиях педагогической коммуникации могут возникать совершенно специфические коммуникативные барьеры. Они могут возникать из-за отсутствия понимания ситуации общения, которое вызвано не просто различным языком, на котором говорят участники коммуникативного процесса, но различиями более глубокого плана, существующими между педагогами и учащимися, между самими учащимися, а также в среде педагогов. Это могут быть социальные, политические, религиозные, профессиональные различия, которые порождают различное миропонимание.

Изменения в системе образования на современном этапе тесно связаны с интеграцией нашей страны в мировое образовательное сообщество, с переходом к информационному обществу, а это в свою очередь влечет за собой активное освоение участниками образовательного процесса новых информационно-коммуникативных технологий.

Новые технологии, конечно, не подменяют собой традиционные методы взаимодействия между участниками образовательного процесса, но играют очень важную роль и решают определённый круг задач: высвобождение времени преподавателя, осуществление индивидуального подхода к студенту, содействие самостоятельной и творческой работе студента, поддержка коллективной работы. Педагог по-прежнему остаётся основным звеном процесса обучения. Однако нельзя не отметить, что использование новых информационно-коммуникативных технологий вносит свои коррективы в процесс организации обучения.

Современное общество из индустриального превращается в информационное, следовательно, и системы коммуникации становятся информационными. Если раньше коммуникация основывалась больше на личных контактах или при помощи бумаги, то теперь для общения мы всё чаще и чаще используем средства информационных технологий.

Коммуникативная деятельность педагогов претерпевает существенные изменения, ведь образовательное учреждение не является единственным источником информации для молодёжи. Степень информированности студен-

тов значительно повысилась благодаря средствам массовой информации и новым информационно-коммуникативным технологиям.

Современная молодёжь, в отличие от старшего поколения, более органично вписывается в новое коммуникационное пространство. И от того, насколько педагог включён в это пространство зависит эффективность педагогического взаимодействия в современном образовательном учреждении. Таким образом, успешность педагогической деятельности во многом зависит от коммуникативной культуры учителя, в частности от его умений использования информационно-коммуникативных технологий.

#### Литература

1. Десяева Н.Д. Культура речи педагога: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.
2. Львов М.Р. Основы теории речи: Учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М., 2002.
3. Орлов В.И. Знания, умения, навыки и обучение. – М., 1995.

### Продуктивное общение на уроке

*О.В. Бескишко*

Что определяет успех в работе учителя? Традиционно считается, что это – знание учебного предмета, владение методикой преподавания. Но на практике мы сталкиваемся с рядом вопросов. Почему даже «сильный» преподаватель не всегда может добиться хороших результатов на уроке? Как организовать учебную деятельность, чтобы достичь поставленных целей и одновременно в работу был включён каждый ученик, а сам процесс учения приносил удовлетворение и учителю, и ученику?

Одной из составляющих успеха является умение педагога создать определённую атмосферу, способствующую плодотворному общению. И здесь на первый план выходит личность учителя.

Что ценят в своём наставнике современные подростки? Мы провели исследования среди учащихся 1-3-х курсов и выявили, что, по мнению учащихся, определяющими качествами являются доброта (83%), чувство юмора (81%), умение общаться (80%), уважение к ученику (76%), мудрость (72%). Учитель не имеет право быть злым (90%), жестоким (74%), истеричным (72%). Некомпетентность как недопустимое качество педагога учащиеся ставят на 6 месте.

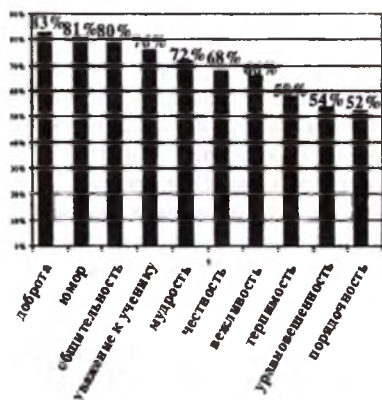
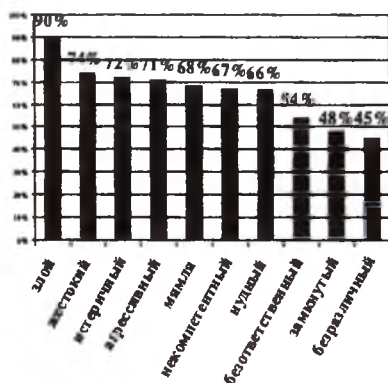
Обучение и воспитание дают хорошие результаты, если преподаватель правильно выстраивает систему взаимоотношений. Педагогическое общение выполняет различные функции. Осознание их педагогом поможет построить модель общения, обеспечивающую решение как коммуникативных, так и дидактических задач урока или воспитательного воздействия.

Задача педагога на уроке – дать знания. Но чтобы достичь этой цели, надо организовать взаимодействие, заинтересовать учеников, создать обста-

новку доброжелательности, открытости, проявить уважительное отношение к учащимся и признание их значимости.

Каким не должен быть преподаватель

Хороший учитель с точки зрения учащихся



Получая знания на уроке, приобретая навыки профессиональной деятельности, человек получает опыт общения. Но взаимодействие педагога и ученика направлено на решение как дидактических, так и воспитательных целей. И именно общение является способом организации деятельности.

Общаясь с учениками, педагог передаёт им информацию, стремится приобщить к системе культурных ценностей. Но ценность не возникает сама по себе. Так, наличие в доме книг не означает приобщение детей к литературе и чтению. Учащиеся в течение ряда лет изучают различные учебные дисциплины, слушают грамотную речь педагогов, но не это определяет их успехи в учении. Свою задачу видим в том, чтобы организовать на уроке такое общение, в ходе которого у учащихся возникнет желание получать новые знания, самостоятельно добывать новую информацию, применять профессиональные навыки. Также считаем необходимым находить адекватные приёмы и методы организации деятельности учащихся.

Мастерство общения педагога и воспитанника проявляется в увеличении речевой деятельности учащихся. Поэтому на своих уроках стараемся организовать общение «учитель - ученик» и «ученик - ученик». Причём исходим из того, что надо побудить подростка к общению, снять психологические зажимы, избавить от страха. Общение строим, на основе следующих принципов:

- обвиняя человека, вы вызываете в нём внутренний протест. Не обвиняйте, попытайтесь понять;
- искренне цените и хвалите достоинства учеников;
- желая убедить человека что-то сделать, постарайтесь, чтобы он этого захотел;



– учитывайте интересы другого человека.

Также учитываем, что учебная группа – это коллектив, который состоит из личностей. И необходимо уметь объединять учащихся, управлять их общением друг с другом, организовывать коллективную, групповую, индивидуальную работу.

При изучении курса «Русский язык и культура речи» даём учащимся задание: разделиться на подгруппы с учётом личных предпочтений, затем выбрать объект в лицее, который они хотели бы изменить (это может быть что угодно: освещение учебного кабинета, дизайн холлов и коридоров в учебном корпусе и т.д.). Затем каждая группа самостоятельно разрабатывает проект. Работа предполагает использование профессиональных знаний, экономических расчётов, творческого подхода. Для решения поставленных задач учащиеся обращаются к преподавателям различных дисциплин, общаются с различными специалистами, используют компьютерные технологии. Но формирование навыков проектной деятельности не является целью. Основной этап работы – защита проектов. В каждой группе к этому моменту уже определены роли (руководитель, экономист, энергетик, дизайнер и т.п.). В начале занятия знакомим учащихся с правилами ведения дискуссии и даём задание во время защиты и обсуждения проектов использовать только лексические и синтаксические средства официально-делового стиля (синтаксические конструкции даются учащимся заранее).

Учащиеся становятся инициаторами общения: защищают проекты, обосновывают свои предложения, обсуждают различные мнения. Слушая друг друга, зачастую неожиданно для себя, ученики начинают говорить грамотно, проявляя уважение к собеседникам. Пассивных при проведении таких занятий не бывает.

В конце работы обязательно проводим вместе с учащимися анализ: что получилось, что не смогли сделать, чему новому научились. И полученные ответы радуют. Учащиеся отмечают, что пришлось много общаться, причём не всегда со сверстниками. А это способствует закреплению навыков официально-деловой речи. Всегда отмечают, что работа в обстановке взаимоуважения, интереса к мнению каждого вызывает желание продолжить изучение предмета, общение с учителями, и, что считаем очень важным, общение на таких уроках способствует не только передаче знаний от учителя к ученикам, но и появлению новых областей знаний (компьютерное моделирование, организация и проведение деловой беседы и пр.), развитию мотивации к их овладению.

Таким образом, на занятиях создаётся атмосфера сотворчества преподавателя и учащегося. И огромную роль в этом играет культура речи и культура общения всех участников образовательного процесса, в основе которого взаимодействие, основанное на доверии и уважении друг к другу.

Личность человека формируется в процессе общения. Знания, опыт также приходят к нам в процессе взаимодействия – общения. Для того чтобы развивать индивидуальные способности каждого ученика, воспитывать ин-

теллестуально и творчески активных людей, необходима адекватная организация процесса обучения, которая подразумевает общение учителя с учениками как равноправными партнёрами, личностями. Поэтому овладеть основами педагогического общения, найти нужную интонацию в беседе с учащимся, жест, выражение лица, овладеть словом, средством убеждения – это творческая задача каждого преподавателя.

#### Литература

1. Батищев Г.С. Лебедева Н.Н. Педагогическое понимание как сотворчество. // Вестник высшей школы. – 1989. – № 8.
2. Батракова С.И. Особенности познания и общения в процессе обучения. – Ярославль, 1982.
3. Бодалев А.А. Психология общения. – М., 1996.
4. Грехнев, В.С. Культура педагогического общения. – М., 1990.
5. Педагогика / Под ред Ю.К. Бабанского. – М., 1983.

### Педагогическое общение в учебно-воспитательном процессе

*Е.А. Максимова*

Педагогическая деятельность – сложная и многокомпонентная. Из всего многообразия её компонентов выделяются три основных: содержательный, методический и социально-психологический. Они образуют внутреннюю структуру педагогического процесса. Единство и взаимосвязь этих трех компонентов позволяют реализовать в полной мере задачи педагогической системы. Главным в единстве является социально-психологический компонент, т.е. педагогическое общение, которое обеспечивает реализацию двух других.

В общении складывается важная система воспитательных взаимоотношений, способствующих эффективности воспитания и обучения. В педагогической деятельности общение приобретает функциональный и профессионально значимый характер. Оно выступает в ней как инструмент воздействия, и обычные условия и функции общения получают здесь дополнительную «нагрузку», так как из аспектов общечеловеческих перерастают в компоненты профессионально-творческие. Поэтому важным условием эффективности работы учителя становится культура его общения с учениками.

В педагогике и психологии представлено достаточное количество исследований особенностей общения учителя и учеников (И.А. Зимняя, А.А. Радугин, Р.С. Немов, Б.Ц. Бадмаев, Н.В. Кузьмина, Э.Ф. Зеер, О.Н. Шахматова и мн. др.).

Опыт показывает, что в быту общение протекает как бы само собой, в то время, как в учебно-воспитательной деятельности оно становится специальной педагогической задачей. Поэтому педагог должен знать законы педагогического общения, обладать коммуникативными способностями и коммуникативной культурой.

Педагогическое общение с его ярко выраженным воздействующим характером реализуется в субъект-субъектных отношениях с учениками, несмотря на то, что последние выступают чаще всего в роли объекта обучения и воспитания в системе учебно-познавательной деятельности. В педагогическом общении реализуются взаимные потребности участников дидактического процесса: учителя – в выполнении социально значимой функции обучения и воспитания, учащихся – в формировании миропонимания и мировоззрения, личностного развития, в овладении различными видами деятельности (учебной, трудовой, игровой, познавательной) в ходе социализации.

Общение между учениками и учителем осуществляется как вербальным путём, так и с помощью различных средств невербальной коммуникации.

Речь учителя – основное средство, позволяющее приобщить учеников к культурному наследию, обучить их как способам мышления, так и его содержанию. При этом учитель должен обладать высокой языковой культурой, богатым словарным запасом, интонационной выразительностью речи и иметь чёткую дикцию.

В общении учителя с учениками большое значение имеет и тон речи. По утверждению специалистов (в частности М.М. Рыбаковой), интонация при общении взрослых может нести до 40% информации. Однако при общении с ребенком воздействие интонации увеличивается.

В интонации проявляются те переживания, которые сопровождают речь учителя, обращенную к ребенку, и он реагирует на них. Ребенок удивительно точно узнает по интонации отношение к нему взрослых, расшифровывает не только содержание, смысл сказанных слов, но и отношение к нему со стороны других.

При восприятии слов ребенок сначала реагирует на интонацию ответным действием и лишь потом усваивает смысл сказанного. Крик или монотонная речь учителя лишаются воздействующей силы потому, что сенсорные входы ученика либо забиты (криком), либо он вообще не улавливает эмоционального сопровождения, что порождает безразличие. В связи с этим делаем вывод о том, что речь учителя должна быть эмоционально насыщенной, однако при этом следует избегать крайностей; учителю крайне важно избирать тон общения с детьми, соответствующий не только ситуации общения, но и нормам этики.

Общаясь с учениками, учитель значительную часть информации относительно их эмоционального состояния, намерений, отношения к чему-либо получает не из слов учеников, а из жестов, мимики, позы, взгляда, манеры слушать, т.е. невербальных средств общения. «Жест, мимика, взгляд, поза подчас оказываются более выразительными и действенными, чем слова», – утверждает Е.А.Петрова

Невербальные аспекты общения играют существенную роль и в регулировании взаимоотношений, установлении контактов, во многом определяют эмоциональную атмосферу и самочувствие, как учителя, так и ученика.

Средства невербального общения всегда задействованы в ходе учебно-воспитательного процесса, несмотря на то, что, как правило, педагог не осознает их значения. Невербальное общение осуществляется по нескольким каналам:

- интонация;
- мимика;
- прикосновение или тактильная коммуникация;
- жест;
- дистанция общения (пространственная организация общения);
- визуальное взаимодействие.

Мимическая сторона общения крайне важна – по лицу человека можно иногда узнать больше, чем он может или хочет сказать, а приветливая улыбка, выражение расположенности к общению могут существенно помочь в установлении контактов.

Огромное количество мимических движений и их сочетаний даёт возможность педагогу выразить своё эмоциональное состояние и отношение к определённому ученику, его ответу или поступку: отразить интерес, понимание или равнодушие и т.д. А.С. Макаренко писал: «Не может быть хорошим воспитатель, который не владеет мимикой, не может дать своему лицу необходимого выражения или сдержать свое настроение».

Исследования показывают, что учащиеся отдают предпочтение учителям с доброжелательным выражением лица, с высоким уровнем внешней эмоциональности. При этом отмечается, что чрезмерная подвижность мускулов глаз или лица, как и безжизненная их статичность, создаёт серьёзные проблемы в общении с детьми.

Иногда некоторые учителя надевают «маску», т.е. придают своему лицу строгое выражение лица с нахмуренным лбом и плотно сжатыми губами. Это лицо-маска, надуманный образ, якобы способствует хорошему поведению и успеваемости учеников, облегчает руководство, управление классом. Кроме того, существует довольно распространённое явление – «определённое лицо для определённого ученика». Но, как профессионал, учитель должен владеть своим поведением настолько, чтобы этого избегать.

Использование прикосновения очень важно при работе с детьми особенно младшего школьного возраста. С помощью прикосновения можно привлечь внимание, установить контакт, выразить своё отношение к ребёнку. Свободно передвигаясь по классу, учитель может вернуть к работе отвлекшегося ученика, коснувшись его руки или плеча; успокоить возбуждённого; отметить удачный ответ. Тем не менее, нужно отметить, что у многих детей прикосновение может вызвать настороженность. В первую очередь, это бывает у детей, для которых сокращение психологической дистанции создаёт неудобства и пугает. Детям неприятно прикосновение, которое несёт оттенок давления, силы.

Около 80% чувственных впечатлений человек получает через органы зрения. Взгляд учителя может выразить отношение к учащемуся, его поведе-

нию, задать вопрос, дать ответ и т.д. Воздействие взгляда учителя зависит от дистанции общения. Взгляд издали, сверху вниз, позволяет учителю увидеть сразу всех учеников, но не даёт возможности вглядываться в каждого из них в отдельности. Воздействие взгляда тем сильнее, чем ближе к учителю находится ребёнок.

Особенно велико влияние пристального взгляда, который может быть и неприятным. Сопровождение учителем своего замечания взглядом негативно сказывается на состоянии ребёнка, мешает поддержанию контакта.

Существует некоторый оптимальный ритм обмена взглядами с детьми на уроке, когда индивидуальный зрительный контакт чередуется с охватом глазами всего класса, что создаёт рабочий круг внимания. Чередование, переключение взгляда важно и при выслушивании ответа. Учитель, вглядываясь на отвечающего, даёт понять, что он слышит ответ. Глядя на класс, учитель привлекает внимание всех остальных детей к отвечающему. Внимательный, доброжелательный взгляд при выслушивании ответа позволяет поддерживать обратную связь.

Немаловажное значение в процессе обучения и воспитания имеет и дистанция общения. Исследователи утверждают, что дистанция между общающимися зависит от отношений между ними. Учителю особенно важно знать связь между протеканием процесса общения и расположением собеседников относительно друг друга в пространстве.

Вне сомнения, пространственные факторы общения использует любой педагог, интуитивно выбирая оптимальное расстояние от слушателей; при этом большое значение имеет характер взаимоотношений с аудиторией, размеры помещения, размер группы. Он может использовать пространственную близость для установления более доверительных отношений с учениками, но соблюдать при этом осторожность, так как чрезмерное приближение к собеседнику иногда воспринимается как посягательство на личность, выглядит нетактичным.

Наблюдая за работой учителя на уроке, можно заметить, что зона наиболее эффективного контакта – это первые 2-3 парты. Остальные учащиеся, как правило, находятся на значительном удалении от учителя.

Если педагог непринужденно перемещается по классу, то он, меняя дистанцию, достигает разнообразия и равенства в общении с каждым ребёнком.

При рассмотрении пространства общения важно учитывать и организационные условия обучения, в частности, размещение мебели (столов и стульев) в пространстве класса. Н.В. Самоукина отмечает, что стол учителя, стоящий перед детскими партами как бы противопоставляется классу. Это закрепляет директивную воздействующую позицию учителя. Столы учащихся поставлены в несколько рядов и производят впечатление «общей массы». Находясь в таком классе, ученик чувствует себя «внутри класса», его частью. Поэтому вызов к доске и общение с учителем «один на один» являются факторами, вызывающими у ребёнка неприятное и напряжённое состояние. Что-



бы достичь в классе большей демократичности можно, по мнению Н.В. Самоуковой, поставить стол учителя впереди по центру, а парты учащихся расставить полукругом на одинаковом расстоянии от стола учителя.

Особое место в системе невербального общения учителя занимает система жестов. Жестикуляция педагога является для учеников одним из индикаторов его отношений к ним. Жест обладает свойством «тайное делать явным», о чём учитель всегда должен помнить.

Характер жестов учителя с первых минут создаёт определённый настрой в классе. Доказано, что если движения учителя порывисты и нервны, то в результате вместо готовности к уроку возникает состояние напряжённого ожидания неприятностей.

Большую роль жесты играют и в обеспечении внимания учащихся, являющегося важнейшим условием эффективного обучения. Значительными возможностями сосредоточения внимания слушателей обладает именно жест, эмоциональная насыщенность которого, как правило, привлекает внимание аудитории.

Жесты могут использоваться как активизаторы различных познавательных процессов: восприятия, памяти, мышления и воображения. Жесты могут иллюстрировать рассказ учителя, с их помощью может осуществляться активизация зрительного восприятия, памяти, наглядно-образного мышления.

Совместная деятельность учителя и учащихся предполагает не только воздействие учителя, но и обязательную обратную связь. Именно с помощью жеста учитель часто «включает» её (вопросительный кивок головой, приглашающие жесты и т.д.), повышает её интенсивность (жесты одобрения, оценки), или завершает контакт. Жест выступает важным компонентом обратной связи, без понимания которого затрудняется адекватная оценка учителем состояния учащегося, его отношения к педагогу, одноклассникам и т.д.

Жесты в комплексе с другими невербальными средствами общения используются учителем для обеспечения контроля за деятельностью учащихся. С этой целью чаще всего применяются оценивающие, регулирующие и дисциплинирующие жесты.

Жесты учителя часто являются запоминающимися (вспомним, хотя бы как учитель математики из фильма «Приключения Электроника» поправлял очки) и нередко становятся образцом для подражания или передразнивания. Особенно внимательны дети к случаям неточного употребления жестов, которые отвлекают их от выполняемых заданий на уроке. На основании этого мы полагаем, что к культуре невербального поведения учителя в целом и к его жестикуляции в частности необходимо предъявлять высокие требования.

Таким образом, вербальный и невербальный аспект педагогического общения занимает значительное место в процессе взаимодействия учителя с детьми. Для того чтобы облегчить свою работу, учитель должен обладать не только высокой языковой культурой, но и культурой невербального поведения, уметь общаться с детьми даже не разговаривая, должен брать во внима-

ние не только речь ученика, но и каждый его жест, взгляд, каждое движение, в свою очередь строго контролировать своё невербальное поведение.

#### Литература

1. Бодалев А.А. Психология общения. - М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «Модэк», 1996.
2. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987.
3. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. - М.: Знание, 1979.
4. Митина Л.М. Педагогическое общение: контакт и конфликт // Школа и производство. – 1989. - №10. – С.10-12.

## Педагогические коммуникации на основе общечеловеческих ценностей

*А. Г. Трофимчук*

В понимании общечеловеческих ценностей мы исходим из утверждающегося в педагогике положения [3] о том, что общечеловеческие ценности олицетворяют интересы всего человечества, в них выражено представление о добре, прекрасном, истинном, которое человеческая история вырабатывала и проверяла веками. К ним она относит: историю народа, философию (этику, эстетику), искусство, религию, литературу, педагогику, семью [1, 3, 4].

Нам представляется, что общечеловеческие ценности, являющиеся основой воспитания (т.е. совершенствования духовного мира) человека, – есть выработанные и накопленные достижения духовного, нравственного и эстетического опыта, вошедшие в жизнь человеческого сообщества и позволяющие поддерживать определённый уровень духовно-нравственного равновесия в человеческом обществе [8].

Для гармонии педагогических коммуникаций учителю (преподавателю) необходимо (см. Рис 1):

1. Знать основы педагогической этики.

По мнению швейцарского философа Ф.Р. Вейсса: «Математика, физика и вся прочая следующая за ними вереница наук вводят нас лишь в преддверие храма мудрости, которого святую святых составляет Этика» [4].

Педагогическая этика (педагогическая деонтология) на основе общечеловеческих положений определяет те морально-нравственные нормы, которыми необходимо руководствоваться педагогу в процессе общения с администрацией, учащимися, их родителями, коллегами. Гуманистическая педагогика считает в качестве исходной этической нормы любовь к детям.

2. Знать процесс воспитания на основе общечеловеческих ценностей, уметь заниматься самовоспитанием, семейным взаимовоспитанием и обладать навыками планирования и реализации в процессе обучения воспитательной функции.

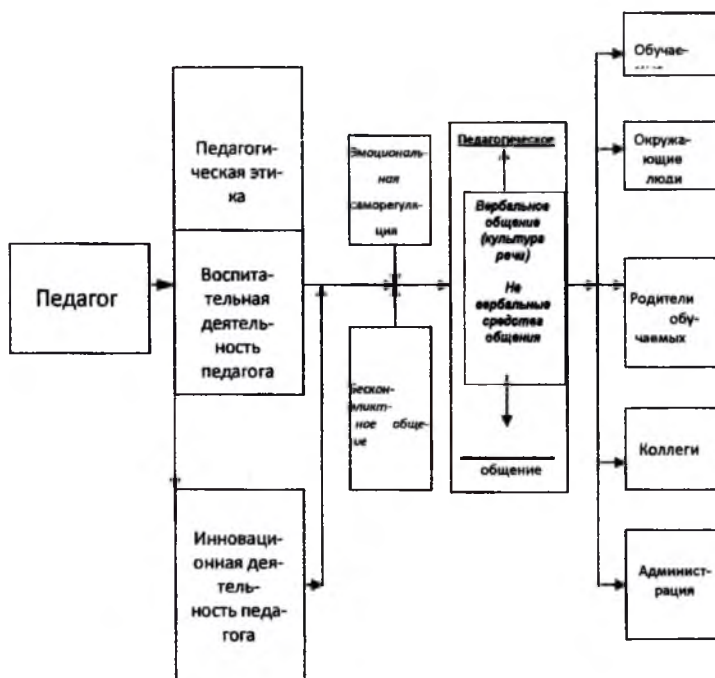


Рис. 1. Педагогические коммуникации

Процесс воспитания на основе общечеловеческих ценностей, представляет обогащение индивидуальности (и личности) человека знаниями, как он должен жить и что он должен и не должен в жизни делать, а также развитыми положительными моральными качествами общечеловеческого идеала современной этики (бережливости, благородства, вежливости, великодушия, верности, выдержки, духовности, идейности, искренности, мужества, правдивости, принципиальности, самоотверженности, скромности, смелости, терпимости, трудолюбия, человечности, чувства нового, чуткости [7]) с одновременным изжитием противоположных отрицательных (*зазнайства, злословия, карьеризма, корыстолюбия, мещанства, распутства, скупости, ханжества, чванства, эгоизма, злорадства, грубости, вероломства, цинизма, лицемерия малодушия, высокомерия, трусости, тунеядства, косности* [7], [8]).

3. Уметь обогащать творческими находками планируемое занятие, чтобы заинтересовать и вовлечь обучаемых в процесс учения.

4. Знать и уметь применять навыки эмоциональной саморегуляции.

При посредстве аутогенной тренировки или другой методики необходимо довести формулу «Я совершенно спокоен» до немедленного исполнения в любой педагогической ситуации.

5. Обладать навыками бесконфликтного общения.

Целесообразно руководствоваться следующими правилами:

- Помните, что прямолинейность хороша, но не всегда;
- Критикуйте, но не критиканствуйте;
- Чаще улыбайтесь! Улыбка мало стоит, но дорого ценится;
- Сказать правду тоже надо уметь!
- Будьте независимы, но не самоуверенны!
- Не превращайте настойчивость в назойливость!
- Не ждите справедливости к себе, если Вы сами не справедливы;
- Не переоценивайте свои способности и возможности.
- Не проявляйте инициативу там, где в ней не нуждаются.
- Проявляйте доброжелательность!
- Проявляйте выдержку и спокойствие в любой ситуации.
- Реализуйте себя в творчестве, а не в конфликтах [2].

В книге «Мактуб» П. Козльо описывает основу бесконфликтного общения: "Кто лучший фехтовальщик?" спросил воин своего учителя. "Иди на поле около монастыря", ответил учитель. "Там есть скала. Я хочу, чтобы ты оскорбил скалу". "Но зачем мне это делать?" спросил ученик. "Скала не ответит". "Хорошо, тогда ударь ее своим мечом", сказал учитель. "И этого я не сделаю", ответил ученик. "Мой меч сломается. А если я атакую скалу голыми руками, я поврежу свои пальцы и не причиню скале никакого ущерба. Это не то, что я спросил. Кто лучший фехтовальщик?" "Лучший тот, кто похож на скалу", сказал его учитель. "Не вынимая меч из ножен, он демонстрирует, что никто не сможет его победить" [6].

6. Развивать культуру речи.

Высокий уровень культуры речи предполагает и непрерывное самосовершенствование техники речи. В этой связи следует обратить внимание на дикцию, силу голоса, тембр, темп речи и другие особенности собственной речи. Образцами для подражания в овладении техникой речи, например, могут быть дикторы радио и телевидения, однако, необходимо развивать и собственную индивидуальность. Использование даже отдельных магнитофонных записей и их самоанализ даёт очень многое. Следует обратить внимание и совершенствовать свою технику речи.

Важнейший показатель речевой культуры оратора – это богатый словарный запас, точность и образность фраз и выражений, это умение лаконично и просто сформулировать свою мысль. Оратор с высокой культурой речи отличается богатством словарного запаса, смысловой точностью выражений, соблюдением языковых норм произношения, образностью и точностью словоупотребления [2].

7. Выработать навыки привлекательности невербального общения.

Говорят, что лучший и самый совершенный жест тот, который не замечают слушатели, так как они увлечены содержанием речи оратора. Выразительный жест (слегка поднятая, как бы отрубаящая фразу, рука, сжатый кулак, быстрое, как бы овальное движение руки) должны дополнять и усиливать фразу, подчёркивать сформулированную оратором мысль[2].

#### Литература

1. Алексеев Н.Г., Газман О.С., Крылова Н.Б. Новые ценности образования: Часть I. – М., 1995. Андреев В.И. Деловая риторика. – Казань, 1993.
2. Асоев Х.М. Освоение учащимися подросткового возраста общечеловеческих ценностей (на материале школ Таджикистана): Автореф. дис... канд. пед. наук. – М., 1995.
3. Бондаревская Е.В. Воспитание как возрождение гражданина, человека культуры и нравственности / Опыт разработки концепции воспитания. Ч.1. – Ростов н/Д: РГПИ, 1993.
4. Вейс Ф.Р. Нравственные основы жизни. – Мн.: Юнацтва, 1994.
5. Козьмо П. Мактуб. – М.: Сфера, 2001.
6. Словарь по этике. – М.: Политиздат, 1989.
7. Трофимчук А.Г. Воспитание на основе общечеловеческих ценностей / Монография; Новочерк. гос. мелиор. акад. – Новочеркасск, 2009. – 122 с.

### **К вопросу о нормах современного русского языка в процессе дидактического общения**

*А. И. Терзи*

*Единственная настоящая роскошь –  
это роскошь человеческого общения.*

*А. де Сент-Экзюпери*

Общение составляет большую и важную часть жизни каждого человека. «Словарь русского языка» С.И. Ожегова даёт такое толкование слова «общение»: взаимные соотношения, деловая или дружеская связь.

Общение! Сегодня это слово как заклинание повторяют философы, социологи, психологи, педагоги, публицисты. Сложности общения обсуждают директора, председатели, депутаты, бизнесмены и начальники всех рангов. Эти проблемы волнуют супругов, родителей, влюблённых, бабушек на скамейке у подъезда нашего дома.

Складывается впечатление, что все мы слишком долго пренебрегали этой стороной своего существования и только сегодня начинаем понимать, какую роль играет общение в жизни человека и общества.

А роль эта действительно велика.

Культура общения... Рядом со словом «общение» поставлено «культура». Задумаемся, что же это значит? Ответ: «Многое». Не сразу определишься, с чего начать.

Понятие «культура» определяется в четырёхтомном «Словаре русского языка» как: 1) совокупность достижений человеческого общества в производственной, общественной и духовной жизни; 2) уровень, степень развития какой-либо отрасли хозяйственной или умственной деятельности...



Оба значения термина «культура» вполне корректны в сочетании «культура речи» и «культура общения»

Пожалуй, не ошибемся, если станем утверждать, что современная школа – тот островок, где можно и нужно учить и учиться культуре общения.

Учитель и ученик – два главных участника дидактического процесса. Замечу, равноправные участники. Учитель говорит, поучает, наставляет, воспитывает. Воспитывает, прежде всего, словом. Ученик слушает, думает, учится и получает плоды обучения и воспитания.

Чтобы достичь желаемого результата, учитель должен начинать с самого малого. Войдя в школу, закрыв за собой дверь учебного кабинета, начав урок, педагог должен осознать «Начинается процесс *воспитания*». Подчёркиваем, в первую очередь, не обучения, а воспитания. И этот процесс начинается со слова, с культуры общения. По тому, как учитель говорит, ученики легко могут судить о том, с кем имеют дело: они могут определить степень интеллигентности учителя, степень его эрудированности.

А далее процесс обучения вступает в свои права. Готовясь к уроку, мы решаем целый ряд задач: учитываем способы объяснения, соотносим их с содержанием «изучаемого материала»; «перекодируем» научные знания на язык учебно-научной речи; интерпретируем письменные источники (научные, учебно-научные, научно-популярные); используем нетрадиционные жанровые формы, создающие эффект неожиданности, которые активизируют интерес.

Бережное, внимательное и разумное отношение к слову особенно на уроках русского языка и литературы – залог большого успеха. Именно от нас, учителей-словесников, учащиеся требуют такого отношения.

Как-то раз на одном из уроков в начале учебного года спросили у учеников-пятиклассников: «Каковы ваши впечатления о старшей школе? Теперь у вас учебные дисциплины ведут многие учителя. Все по-разному говорят, спрашивают, объясняют, общаются с вами». Один мальчик сказал: «Все учителя умные и красиво говорят». Да, это детский ответ. Но в этих словах – оценка степени культуры педагога.

Главные качества речи обязательно должны быть у участников учебного процесса. Правильность, точность, логичность, чистота речи – те краеугольные камни, которые положены в основу речи человека.

Правильность – первая основная ступень хорошей речи. Она заключается в соблюдении норм современного литературного языка. Кому-то придётся поступиться личными вкусами и предпочтениями. Одним непривычно говорить: *квартила*, *торты*, *позвонит* и *баловать*. Другим не хочется склонять по падежам свои фамилии: Баграмян, Корнейчук, Мендель. Ничего не поделаешь – правила неумолимы: мужские фамилии на согласный склоняются. Так что нормы не всегда совпадают с нашими пристрастиями. В языковой среде каждого народа исторически сложилась система литературных норм языка, обязательных для говорящих на этом языке. То, что уместно и правильно в другом языке, включённое в русскую речь, искажает её: *Молдова*

(вместо Молдавия), *Кыргызстан* (вместо Киргизия), в *Украину* (вместо на Украину).

Существуют ситуации, когда речевые нормы могут соблюдаться с меньшей обязательностью, но в любом случае мы не должны выходить за пределы литературного языка. Иначе мы так и не сумеем овладеть хорошей речью.

Всегда есть причина, когда человеку что-либо надо сказать. У Николая Гумилёва есть очень интересное наблюдение: «О своей любви мы можем рассказать любимой женщине, другу, на суде, в пьяной компании, цветам, Богу». Что заставляет человека говорить? Желание найти собеседника, высказаться? Слова будут разные, и речевые конструкции, и даже интонация. Хорошая речь всегда соответствует ситуации и рассчитана на собеседника.

Слово – средство общения и источник информации. Словом можно научить и расставить всё по своим местам, утешить в горе, рассмешить, заставить заплакать...

Между тем культура речи – часть общей культуры, и поэтому состояние культуры речи – первый показатель состояния культуры вообще. Именно в языке наиболее отчётливо проявляется состояние морали общества: отбор и запрет тем и слов или, наоборот, вседозволенность и культ пошлости; корректность и обращение к разуму и высоким чувствам или же, наоборот, неряшливость, агрессивность, апелляция преимущественно к самым примитивным человеческим эмоциям и интересам.

К сожалению, пока что мы чаще встречаемся с тем, что наши СМИ – и прежде всего телевидение – постоянно навязывают аудитории (особенно молодёжной) далеко не самые лучшие образцы культуры, этики, норм поведения и, конечно, русской речи. Сегодня это блестяще демонстрируют такие программы телеканала НТВ, как «Чистосердечное признание», «Максимум», «Русские сенсации», «Ты неверишь!», в которых напористость, агрессивность, незавершённость текста призваны любым способом возбудить зрительские симпатии, причём далеко не самые лучшие. Об этих же проблемах писал Д.С. Лихачёв в «Письмах о добром и прекрасном», обращённых к молодым: «Бравирование грубостью в языке, как и бравирование грубостью в манерах, неряшеством в одежде, – распространёнейшее явление, и оно в основном свидетельствует о психологической незащищённости человека, о его слабости, а вовсе не о силе. Говорящий стремится грубой шуткой, резким выражением, иронией, циничностью подавить в себе чувство страха, боязни, иногда просто опасения. Грубыми прозвищами учителей именно слабые волей ученики хотят показать, что они их не боятся. Это происходит полусознательно...». И далее: «Плюющиеся словами» люди потому и демонстрируют своё презрение к травмирующим их явлениям в жизни, что они их беспокоят, мучат, волнуют, что они чувствуют себя слабыми, не защищёнными против них».

Не могу обойти вниманием разговор о том, как говорят сегодня ученики. Известное определение «слово-паразит» сегодня меняется со стремитель-

ной силой. Слова-паразиты – это слова, заменяющие в устной речи равные им по значимости слова литературного языка и существующие за счёт его.

Вот некоторые примеры: 1) *как бы* (обозначает неуверенность в том, что говорит, приблизительность суждения); 2) *типа* – желание выделиться или это заменитель паузы; 3) *короче* – резкость, желание быстрее закончить речь; 4) *реально* – одобрение, уверенность; 5) *того/этого* – желание быстрее закончить речь, действие; 6) *ну* – нежелание (поиск слова); 7) *щас* (и последняя модификация Интернета *щаз-з*) – нежелание что-либо делать.

Это далеко не все примеры. Но есть ещё жаргонизация разговорной речи. Часто такие слова, фразы можно услышать даже в ответах учащихся на уроках. И уж не стоит останавливаться на анализе речи учеников вне уроков.

Некоторые лингвисты считают, что употребление просторечных и жаргонных средств в речи носителей речевой культуры и даже в речи квалифицированных лингвистов обусловлено не только общей вульгаризацией языка (такие процессы наблюдаются и в других языках) в результате сглаживания различий между социальными слоями и группами, но и сдвигами в представлении об эталоне хорошей речи.

В конце 20 века среди пародийных присловий в «семейных» словарях и «домашних» языках появились «дразнилки» междометизированной речи такого рода: *«Оно, конечно, так, нежели как что, мол, дескать, а всё-таки, конечно!»*

Сегодня мы все оказались заложниками электронной культуры, которая заставляет нас по-новому мыслить и по-иному, чем четверть века назад, воспринимать окружающее. Мир уплотнился, стал «глобальной деревней», а время как будто ускорилося, подстёгнутое потоками информации, поступающей из самых разных источников. Человечество окружило себя светящимися экранами телевизоров, мониторов, дисплеев, экранчиками мобильных телефонов, и этот экранный мир для многих представителей нового поколения стал даже более убедителен и реален, чем живая, настоящая действительность.

Уровень общей культуры, или, как выразился А.И. Герцен, культурный минимум, сегодня таков, что в пору вводить в вузах культурологический ликбез. И подобное положение – тоже следствие наступившей электронной эры и сопровождающей её массовой культуры, в которой слово «культура» сегодня нельзя употреблять без кавычек.

Язык в известной мере является отражением состояния общества.

Если мы, педагоги, словесники, не хотим потерять общество будущего, должны твёрдо и неукоснительно следовать простой истине: *«Учить говорить правильно, ясно излагать свои мысли, не «сорить словами».*

Учитель русского языка и литературы, пожалуй, более, чем другие обязан формировать языковую личность, способную быть активным членом общества. И ученик, и молодой человек не могут сводить своё понимание культуры речи лишь к одному признаку этого феномена – к языковой норме.

Научить культуре общения можно и необходимо. Бог наделил человека языковой, речевой способностью и языком – удивительным самонастраивающимся инструментом. Нам пока не дано раскрыть его тайны. Но почему же не использовать эту способность?

#### Литература

1. Барсов С. Б. Афоризмы. – М., Центрполиграф, 2006. – 462 с.
2. Бушелева Б. В. Этика и этикет общения. – П.-Камчатский, Дальневосточное книжное издательство, Камчатское отделение, 1993. – 166 с.
3. Лихачёв Д. С. Письма о добром и прекрасном. – М., «Детская литература», 1989. – 238 с.

## **Раздел V. СРЕДСТВА ДИДАКТИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ. СОДЕРЖАНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

### **Реализация интерактивных технологий в процессе обучения студентов вуза**

*Т.В. Безродных*

Динамизм современной социокультурной ситуации предопределяет изменения всей отечественной системы образования. В связи с этим в последнее время актуализируются различные подходы к определению сущности, основных направлений, содержания педагогических технологий в системе высшего образования. Приходит понимание того, что не только школа нуждается в адекватных технологиях обучения и воспитания учащихся. Это актуально и для вуза. К высшему образованию вполне закономерно предъявляются высокие и вполне обоснованные требования, выраженные в определении «высшее образование», под которым понимается непосредственное взаимодействие образования и научной деятельности, преподавание учебных дисциплин на уровне, максимально приближенном к актуальным достижениям науки и практики, повышенные требования к социально-гражданской подготовке выпускников учебных заведений [4]. В высшем учебном заведении наука в большей степени коррелирует с образовательным процессом, который, разумеется, в силу многих объективных факторов не может не иметь специфические особенности.

Обучение в вузе отличается высоким уровнем осознанности, самостоятельности в познавательной деятельности, стремлением к самообразованию, что не настолько выражено на младших курсах, а главное, наличием соответствующих способностей у студентов. Так должно быть на самом деле. Однако практика не всегда совпадает с теоретическими основами педагогических явлений и процессов. Поэтому наши студенты зачастую приходят в вуз не подготовленными к самостоятельной, инициативной активной познавательной деятельности (причиной тому, как объективные, так и субъективные факторы).

Один из путей решения обозначенных трудностей состоит в актуализации традиционных, адаптации известных, открытии инновационных педагогических технологий, примером которых могут служить интерактивные технологии. Вузу, как компоненту системы образования, важно включиться в процессы поиска содержания, форм, методов педагогического взаимодействия адекватных современным тенденциям в обществе и в образовании.

Под технологией обучения следует понимать совокупность способов организации учебно-познавательного процесса (форм, методов, приёмов и средств) или последовательность определённых действий, операций, связанных с конкретной деятельностью педагога и направленных на передачу социокультурного опыта. Понятие интеракции заимствовано из научного направления в социологии «символический интеракционизм» (Г. Блумберг, Дж.Г. Мид, Р. Сирс и др.). «Интерактивные технологии» используются в контексте интерактивного обучения.

Интерактивное обучение – обучение, погруженное в общение, однако «погружённое» не означает «замещённое» общением. Интерактивное обучение сохраняет конечную цель и основное содержание образовательного процесса, видоизменяет формы с транслирующих (передаточных) на диалоговые, то есть основанные на взаимопонимании и взаимодействии [3]. Интерактивные технологии предполагают преимущественно групповую форму организации педагогического процесса, позволяющую студентам проявлять самостоятельность, познавательную активность, повышать мотивационную готовность, обогащать и конструировать коммуникативный опыт.

Внедрение интерактивных технологий в образовательный процесс вуза позволяет решить ряд задач, направленных на преодоление обозначенных выше сложностей учащихся:

- конкретно-познавательная задача, которая связана с непосредственной учебной ситуацией;
- коммуникативно-развивающая, в процессе которой вырабатываются основные навыки общения внутри и за пределами данной группы;
- социально-ориентационная задача, воспитывающая гражданские качества, необходимые для адекватной социализации индивида в сообществе.

Функции интерактивных технологий:

- решение поставленных задач (учебных, поведенческих и пр.)
- оказание поддержки членам группы в ходе совместной работы.

Особым потенциалом на занятиях с применением интерактивных технологий обладают: учебная дискуссия (организация знакомства с диалогами, формулировка проблемы темы дискуссии студентами, освоение роли ведущего и т.д., например, учебная дискуссия: «Пути повышения качества современного отечественного образования»); проблемный круг (выделяется группа обсуждающих какую-либо проблему, т.е. «спорики» и группа «наблюдателей», что учит оценивать свои возможности, не бояться корректировать свою позицию, искать поддержку у окружающих и учиться самому её оказывать); сократическая беседа (вычленение из темы опорных слов, клю-



чевых понятий, умение работать с формулировкой темы с опорой на её важные аспекты); семинар по теме «Школа XXI века» или «Школа будущего» (каждая группа должна «построить» свою школу, опираясь на алгоритм); театрализованное представление педагогических ситуаций, демонстрирующих принципы, методы, формы воспитания и обучения; делегирование некоторых полномочий преподавателя студенту при сохранении роли фасилитатора преподавателем (например, менее активному в общении с группой и в учебной работе); проведение семинара-конференции по какой-либо образовательной проблеме с использованием материала периодической печати; применение приема мозгового штурма на лекциях, что способствует активизации интереса, заломинанию материала, актуализации виталенного опыта учащихся, высказыванию собственной точки зрения и т.д.; подготовка студентами проблемных ситуаций, вопросов к семинарскому занятию по теме с последующим решением и обсуждением; работа в парах сменного состава (например, при взаимном обучении или контроле); создание ситуаций успеха менее активным, менее способным студентам или наоборот талантливым; работа с учебниками, периодической печатью по заранее выбранной студентами проблеме в контексте изучаемой темы; контрольная (самостоятельная) работа с взаимопроверкой результатов; задания на ассоциацию; тренинг образного восприятия; творческое представление изученной темы (в таблицах, графиках, схемах, рисунках и т.д.) и др.

Результатами реализации интерактивных технологий в вузе можно считать: повышение познавательного интереса и мотивации студентов за счёт внимания к каждому; снижение зажатости и страха перед публичным выступлением (свойственные многим студентам (!)); повышение согласованности в группе, развитие межличностных отношений в группе; повышение объективности взаимных оценок; расширение социально-коммуникативного опыта студентов; повышение мыслительного напряжения; повышение осознанности усвоенного материала; улучшение качества межличностного контакта в системе «преподаватель-студент», «преподаватель-группа».

#### Литература

1. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – Москва, 1994.
2. Коротаева Е.В. Вопросы теории и практики педагогики взаимодействий. – Екатеринбург, 2000.
3. Коротаева Е.В. Обучающие технологии в познавательной деятельности учащихся. – Москва, 2002.
4. Современный словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Е.С. – Минск, 2001.

### **Работа с текстами в нейропедагогических условиях индивидуализации развития творческого потенциала развития старшеклассников**

***Г.В. Мактрова***

Как показывают результаты международного тестирования, российские старшеклассники демонстрируют невысокий уровень навыков получения

информации из учебных текстов. В то же время работа с ними учит их детализировать, сопоставлять разрозненные фрагменты, разрешать проблемную ситуацию посредством привлечения дополнительной информации, соотносить общее содержание с конкретизацией, целенаправленно искать недостающую информацию. Это свидетельствует о том, что обучение с использованием текстов говорит о возможности создания условий для индивидуализации развития творческих качеств личности.

Исходя из системного понимания культуры, понимания культуры как состояния, как процесса и результата к составляющим творческого потенциала мы относим показатели учебно-исследовательской культуры. Учебно-исследовательская культура личности школьника является компонентом базовой культуры личности, её интегративным качеством, характеризующимся единством знаний целостной картины мира, умениями, навыками научного познания, ценностного отношения к его результатам и обеспечивающие её самоопределение и творческое саморазвитие. Она выражает ведущие характеристики процесса развития личности, отражает универсальность её связей с окружающим миром, инициирует способности к творческой самореализации, определяет эффективность познавательной деятельности, способствует перенесению знаний, умений и навыков исследования в любую область познавательной и практической деятельности. Критериями оценки её развития являются: мотивация к исследованию, технологическая готовность к исследованию (познанию), творческая активность, научный стиль мышления.

Индивидуализировать процессы развития творческого потенциала позволяют разработанные нами нейропедагогические условия, которые отражают диалог педагогики с психологией и психофизиологией. Он проходит на основе выявления взаимосвязей составляющих учебно-исследовательской культуры с акцентуациями, показателями школьной и личностной тревожности старшеклассников, данных электроэнцефалографических измерений.

На основании полученной математической модели, известных принципов нейропедагогики мы получили совокупность нейропедагогических условий индивидуализации развития творческого потенциала старшеклассников:

- включение механизмов саморазвития творческих качеств личности старшеклассников на основе организации их рефлексивной деятельности;
- использование интегративного характера содержания исследовательской работы и учёта индивидуального познавательного опыта;
- подчёркивание проявления индивидуальности каждого ученика в ходе решения исследовательских задач и проблем;
- развитие творческой активности учащихся при предоставлении свободы выбора и формулирования тематики исследования;
- обучение старшеклассников научным методам познания, технологиям решения исследовательских задач и проблем, отражающих анализ и синтез в функционировании мозга человека;

– выявление индивидуальных особенностей развития творческого потенциала старшеклассников по диагностике учебно-исследовательской культуры;

- сочетание различных форм и видов изучаемой информации;
- создание благоприятного эмоционального фона с помощью использования проблем, противоречий, парадоксальных ситуаций;
- включение в процесс познавательного поиска элементов искусства;
- использование специальной гимнастики, повышающей продуктивность мышления и снижающей школьную тревожность;
- направленность деятельности педагогов на создание ценностного отношения учащихся к исследовательской деятельности и её результатам;
- создание исследовательско-творческой среды, обеспечивающей единство углублённого изучения учебных дисциплин и работу секций ученического научного общества.

Принимая во внимание тот факт, что индивидуализация развития творческого потенциала может реализоваться как при создании условий, учитывающих индивидуальные особенности школьников, так и в условиях продуктивной познавательной деятельности, в которой он имеет возможность проявить собственное «я», перечисленные выше нейропедагогические условия содержат разработанные нами ранее педагогические условия формирования учебно-исследовательской культуры. При работе с научно-популярными текстами они реализовались при выполнении старшеклассниками специальных заданий, направленных на развитие составляющих его творческого потенциала школьников. В технологии формирования учебно-исследовательской культуры при изучении соответствующего текста ученики анализировали состояния теории и практики решения исследовательской проблемы и выполняли ряд заданий, например: выявить основную идею автора, его позицию по исследуемой проблеме; что особенно удалось автору в его изучении; чем отличается его позиция от традиционной, что нового внёс он в изучение этой проблемы; в чём автор полемизирует с другими исследователями; какие идеи автора особенно удачно аргументированы, а какие не имеют должной аргументации; какие идеи, выводы, рекомендации вызывают возражения и почему; какие основные вопросы проблемы не нашли отражения в его работе; какие в связи с этим встают задачи дальнейшего изучения данной проблемы; какие затруднения испытывают в решении проблемы; какие типичные недостатки отмечаются в работе по данному вопросу; каковы основные причины затруднений и недостатков.

Рассмотрим реализацию каждого из названных нейропедагогических условий при работе с текстами на уроке и в условиях работы школьного научного общества, конкретизировав деятельность старшеклассников. Так, реализация нейропедагогического условия «включение механизмов саморазвития творческих качеств личности старшеклассников на основе организации их рефлексивной деятельности» происходит при заполнении ими страниц рефлексивного портфеля достижений, индивидуальной образовательной про-

граммы или специальной индивидуальной карты на которых он выделяет из ряда возможных задач те, которые позволят ему приобрести значимые для него умения работы с текстами.

Использование интегративного характера содержания исследовательской работы и учёт индивидуального познавательного опыта происходит когда, ученик изучает тексты, к которым предъявляются требования: быть интегративными по содержанию, доступными, связанными с жизненным опытом школьника, а также отражать его интересы. Подчёркивание проявления индивидуальности каждого ученика в ходе решения или постановки исследовательских задач и проблем возможно, когда старшеклассник предлагает новые условия для описываемого в научно-популярном или учебном тексте объекта или сохраняет условия, но осуществляет замену объекта исследования, формулирует нестандартные вопросы и по итогам данного вида деятельности осмысливает собственные творческие качества. Старшеклассник имеет также возможность сравнить свои тексты с текстами других учеников, увидеть и оценить проявления собственной индивидуальности при формулировании вопросов к научно-популярному тексту, гипотезы, обобщённого вывода, выслушать одобрения, и пожелания значимые для других. Развитие творческой активности ученика на основе предоставления ему свободы выбора и формулирования тематики исследования осуществляется, когда школьник имеет возможность по содержанию текста самостоятельно формулировать тему исследования, исследовательскую проблему, задачу. Обучение старшеклассников научным методам познания, технологиям решения исследовательских задач и проблем, отражающих анализ и синтез в функционировании мозга человека, приводит к тому, что старшеклассник, работая с научно-популярными текстами, знакомится с различными научными методами и технологиями познавательной деятельности, которые отражают анализ и синтез в научном познании, учитывая его индивидуальные особенности мышления.

Выявление индивидуальных особенностей развития творческого потенциала старшеклассников по диагностике учебно-исследовательской культуры, отражающей её взаимосвязи с чертами характера и темперамента, уровнем тревожности и показаниями электроэнцефалограммам при работе с текстом предполагает диагностирование учебно-исследовательской культуры, черт характера, личностной тревожности (например, при выполнении специальных заданий на сокращение и дополнение научно-популярного текста, составление к нему вопросов, гипотез, высказывание собственного отношения к тексту, выделение основных мыслей, высказывание собственного отношения к определенному содержанию и др.). Сочетание различных форм изучения и назначения видов информации происходит, когда ученик имеет возможность осуществлять предоставляемый учителем выбор форм изучения текстовой информации (индивидуально, в группе, вместе с учителем), а также обосновывать использование информации. Создание благоприятного эмоционального фона с помощью использования проблем, противоречий, па-

радоксальных ситуаций включает ученика в ситуации проявления положительного эмоционального отклика. Включение в процесс познавательного поиска элементов искусства позволяет ученику при работе с текстом наблюдать или создавать самостоятельно электронные презентации, краткие рефераты, сопровождающиеся музыкой, анимацией, художественными изображениями и др. Использование специальной гимнастики, повышающей продуктивность мышления и снижающей школьную тревожность, даёт возможность создать условия для здоровьесозидания, а также научить использовать медико-профилактические приёмы при чтении. Реализация ценностного отношения учащихся к исследовательской деятельности и её результатам происходит, когда ученик оценивает собственную работу над предложенными текстами, выявляет научную и практическую значимость результатов работы учёных; осмысливает ценность своей деятельности при подготовке рефератов, словарей, электронных презентаций, при составлении исследовательских вопросов и задач, при защите индивидуальных образовательных программ; включается в содержательное общение и обмен мнениями по составленным школьником вопросам к научно-популярному тексту и др. Создание исследовательско-творческой среды, обеспечивающей единство углублённого изучения учебных дисциплин и работу предметной секции ученического научного общества даёт возможность старшекласснику составить ряд вопросов, исследовательских задач, работа над которыми может быть продолжена работа на уроке, на занятии предметной секции ученического научного общества, в условиях домашней работы. Особо подчеркнём, что результаты работы с учебными и, прежде всего, научно-популярными текстами приводят к выбору тематики исследования, которую старшеклассник в условиях профильного обучения выполняет затем на последующих уроках или на занятии предметной секции ученического научного общества.

Таким образом, реализация нейропедагогических условий индивидуализации развития творческих качеств старшеклассников при работе с текстами позволяет реализовать творческий здоровьесозидающий учебный процесс, так как происходит комплексное вербальное и невербальное воздействие на эмоции, суждения и самосознание растущего человека.

*\*Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Нейропедагогические условия индивидуализации развития творческого потенциала старшеклассников», проект № 08-06-00193 а*

### **Организация и осуществление дидактического взаимодействия в процессе реализации технологии лабораторно-бригадного обучения**

*С.В. Ставропольцева*

Социально-экономические преобразования, произошедшие в нашей стране на рубеже II-III тысячелетий, обусловили новые требования к уровню профессиональной подготовки специалистов. В связи с этим, образователь-



ный процесс в высшей школе должен быть направлен «не только на усвоение знаний по специальности, но и на развитие комплекса личностных качеств обучаемых» [1, с. 3]. Одним из подходов к решению данной проблемы является использование в современном вузе педагогических технологий, ориентированных на личностный рост будущего специалиста в плане овладения им способами саморегуляции, позитивного самовыражения, делового и межличностного общения и взаимодействия в трудовом коллективе и общественной жизни. По нашему мнению, реализация этих задач возможна путём внедрения в учебный процесс вуза лабораторно-бригадного обучения.

Лабораторно-бригадное обучение представляет собой педагогическую технологию высшей школы, поскольку имеет профессиональную направленность и способствует успешному применению будущими специалистами педагогических знаний в различных сферах профессиональной и социальной деятельности, а также развитию таких личностных качеств студентов, как общепедагогические, коммуникативные и творческие.

Процесс реализации технологии лабораторно-бригадного обучения в ходе общепедагогической подготовки будущих специалистов в вузе строится на основе модели [2, с. 67-76], включающей в себя: конкретный педагогический замысел и целевую установку, этапы (содержание и способы деятельности преподавателя и студентов), педагогические условия, диагностику, коррекцию и результаты (см. Рис.1).

Реализация технологии лабораторно-бригадного обучения в процессе общепедагогической подготовки студентов будет эффективной при создании и соблюдении определённых педагогических условий, одним из которых является обеспечение в ходе группового взаимодействия конструктивного сотрудничества, учитывающего интересы всех участников образовательного процесса.

Согласно исследованиям Е. А. Максимовой [3, с. 17], успех в профессии в настоящее время во многом определяется способностью личности вступать в такие отношения, при которых результат работы каждого участника совместной профессиональной деятельности зависит от эффективности работы остальных. В связи с этим, одной из задач современного вуза является создание условий для развития готовности будущего специалиста к кооперации в профессиональной деятельности, выстраиванию диалогических отношений с коллегами, работе в группе профессионалов.

По мнению Д. Джонсона, Р. Джонсона и Э. Джонсон-Холубек, сотрудничество – это «работа нескольких человек, направленная на достижение общих целей. Работая в коллективе, человек должен думать не только о собственном благе, но и о благе тех, кто трудится рядом с ним... Обучение в сотрудничестве предполагает объединение учащихся в небольшие группы» [4, с. 15]. А. М. Столяренко [5, с. 190], подчёркивает, что малые группы играют важную роль в жизни людей, организаций и всего общества, поскольку они не только объединяют людей в непосредственных контактах, общении и взаимодействии для достижения целей, отвечающих интересам каждого че-

ловека. Но они ещё и выступают источником, формой организации, усвоения и развития его познавательного, социального и профессионального опыта. Вместе с тем они являются реальным, доступным каждому своеобразным социальным полигоном для индивидуального самовыражения, самоутверждения и саморазвития. В целом, как подчёркивают Д. Джонсон, Р. Джонсон и Э. Джонсон-Холубек, «группа не на словах, а на деле приверженная принципам сотрудничества, – возможно, самый совершенный и надёжный инструмент из всех, какими владеет современная педагогика» [4, с. 63].

Для того, чтобы учебная деятельность в малых группах осуществлялась как сотрудничество, она должна строиться по следующим принципам [49, с. 18-21]:

- а) позитивная взаимозависимость участников, которая возникает лишь тогда, когда они осознают зависимость друг от друга и то, что залогом успеха одного является успех всех участников совместной деятельности;
- б) индивидуальная и коллективная ответственность, что подразумевает ясное осознание стоящих перед участниками целей работы и объективную оценку каждым как коллективного успеха, так и личного вклада в общее дело;
- в) стимулирование тесного общения учащихся друг с другом, причём предпочтительными следует признать личные контакты,
- г) приобретение навыков социального поведения и мотивации для их использования;
- д) правильная организация коллективного труда, которая подразумевает коллективное обсуждение способов достижения цели работы, анализ результатов совместной деятельности и поиск путей её интенсификации, а также соблюдение дисциплины, необходимость соблюдения которой никто не должен подвергать сомнению.

Суммируя изложенное, для создания и соблюдения такого педагогического условия как обеспечение в ходе группового взаимодействия конструктивного сотрудничества, учитывающего интересы всех участников образовательного процесса, мы разработали следующие рекомендации:

I. Работа студентов в малых группах проводится только на семинарах;

II. Оптимальный количественный состав малой группы – 5-7 человек;

III. Осуществлению работы студентов в малых группах должен предшествовать организационный момент, включающий следующие этапы: 1) предварительная подготовка заданий – подбор и составление заданий для групповой работы обязательно должны предусматривать, что общая познавательная задача семинара будет решаться общими усилиями студенческой группы, то есть каждая малая группа должна получить задания, являющиеся составной частью общегрупповой задачи; 2) комплектование учебных бригад; 3) размещение студентов в аудитории должно осуществляться с таким расчётом, чтобы бригады не мешали друг другу в процессе обсуждения заданий, но в тоже время каждому члену бригады были обеспечены удобные условия для работы. Как правило, бригады размещаются на расстоянии друг от друга (в разных частях аудитории), студенты рассаживаются «вкруговую» за попарно сдвинутыми вместе столами.

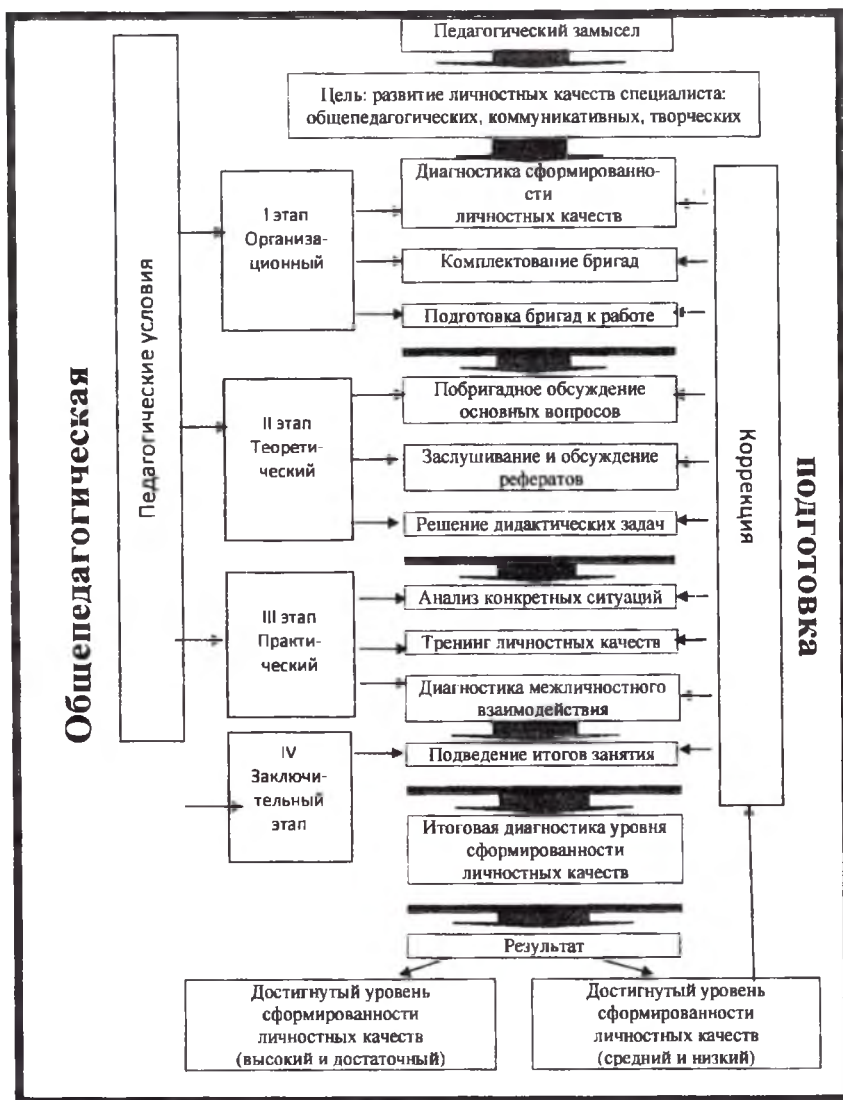


Рис. 1. Модель процесса реализации технологии лабораторно-бригадного обучения студентов в ходе общепедагогической подготовки

IV. Задания для учебной работы малых групп (бригад) должны содержать как изучение теоретического материала о способах и приёмах успешного сотрудничества, так и применение этих знаний в практических ситуациях.

V. Выполнение заданий бригадами должно включать следующие последовательные этапы: 1) коллективное ознакомление с содержанием задания; 2) совместное планирование работы в группе; 3) распределение функций или отдельных заданий между членами бригады; 4) индивидуальное выполнение задания или составной части задания каждым студентом; 5) обсуждение индивидуальных результатов работы; 6) обсуждение общего задания в каждой бригаде – замечания, дополнения, уточнения, обобщения; 7) подведение итогов выполнения задания в каждой бригаде.

VI. Подведение итогов выполнения задания в академической группе состоит из следующих этапов: 1) сообщение каждой бригадой результатов проделанной ей работы; 2) формулирование общего вывода о проделанной всей группой работе; 3) дополнения или уточнения преподавателя.

VII. Во время работы групп преподаватель находится в центре аудитории и осуществляет следующую работу: 1) наблюдает за работой студентов и оказывает им необходимую помощь в случаях, когда студентам не совсем понятен смысл полученного задания; группе не удаётся найти рациональный путь решения проблемы; в рассуждениях или формулировании ответа допускают ошибки; не все студенты участвуют в выполнении задания; назревает конфликтная ситуация; 2) следит за регламентом времени, не допуская его превышения.

Хотелось бы подчеркнуть, что для обеспечения в ходе группового взаимодействия конструктивного сотрудничества, учитывающего интересы всех участников образовательного процесса особое внимание следует уделить процедуре комплектования учебных бригад. В современной научной и методической литературе существует несколько подходов к критериям комплектования малых учебных групп [6, с. 134-135]: 1) можно разделить учащихся на группы по какому-либо одному признаку (пол, возраст, уровень знаний, примерно одинаковый темп работы) – такие группы называют однородными или гомогенными; 2) можно разделить группу на бригады: во-первых, по интересам учащихся: интерес к какому-либо предмету, схожести позиций по тому или иному вопросу; во-вторых, по желанию самих учащихся; в-третьих, по расположению учеников в классе (те, которые сидят рядом, объединяются в одну бригаду) – такие группы называют разнородными или гетерогенными.

По нашему мнению, для успешного осуществления сотрудничества всех участников образовательного процесса следует комплектовать малые группы (бригады) на основе учёта данных диагностики уровня сформированности личностных качеств студентов, которая осуществляется с использованием следующего диагностического инструментария [6, с. 169-204] (см. таблицу 1).

Таблица 1.

**Инструментарий диагностики уровня сформированности  
личностных качеств студентов**

Диагностируемые личностные качества	Критерии оценки личностных качеств	Методы исследования личностных качеств
Общепедагогические качества	1. Теоретические знания по педагогике 2. Основные педагогические способности 3. Педагогическое мышление	1. Тесты по педагогике 2. Анализ педагогических ситуаций 3. Работа с педагогическими плакатами
Коммуникативные качества	1. Потребность в общении 2. Способность к самоуправлению в общении 3. Коммуникативные склонности 4. Организаторские склонности	1. Тест «Потребность в общении» 2. Тест «Способность к самоуправлению в общении» 3., 4. Тест «Коммуникативные и организаторские склонности»
Творческие качества	1. Творческие способности 2. Творческое мышление 3. Самочувствие, активность, настроение	1. Тест творческих способностей 2. Тест «Творческое мышление» 3. Тест САН

В зависимости от специфики изучаемой темы и сложности конкретных заданий могут комплектоваться следующие по качественному составу бригады: во-первых, гетерогенные, то есть разнородные, по уровню сформированности всех личностных качеств. Иными словами, в каждой бригаде должны быть студенты с высоким, достаточным, средним и низким уровнем общепедагогических, коммуникативных и творческих качеств; во-вторых, гомогенные, то есть однородные, по уровню сформированности личностных качеств. Непременным условием комплектования гомогенных бригад должно быть следующее – в каждой группе могут быть студенты с одинаковым уровнем сформированности только общепедагогических и творческих качеств, но по уровню сформированности коммуникативных качеств все группы должны быть гетерогенными, в противном случае общение в процессе выполнения задания будет затруднено и групповая работа потеряет смысл. Таким образом, при любом способе комплектования бригад, по уровню сформированности коммуникативных качеств они всегда должны быть только гетерогенными).

Для определения насколько успешно каждый студент, в процессе общепедагогической подготовки, овладевает умением приспосабливать свои действия к действиям других; достигает общности в понимании ситуации, смысла работы и согласия между партнерами; участвует как в обмене информацией, так и в планировании и организации совместного труда, а также



в вынесении коллегиальных решений, мы включаем в процесс реализации технологии лабораторно-бригадного обучения такой элемент как диагностика межличностного взаимодействия.

Диагностика межличностного взаимодействия представляет собой определение, анализ и оценку результатов «действительных межличностных контактов людей в процессе совместной работы» [7, с. 36-37]. Поскольку межличностное взаимодействие предусматривает процесс воздействия субъектов друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь оно влечёт за собой взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений и установок. Таким образом, диагностика межличностного взаимодействия способствует формированию и совершенствованию определённых поведенческих умений и навыков, необходимых будущему специалисту для решения профессиональных задач. В целом, диагностика межличностного взаимодействия даёт возможность достаточно эффективно повышать степень учебного сотрудничества, при котором продвижении каждого из партнёров к своей цели способствует реализации целей остальных; снижать степень соперничества, при котором достижение цели одним из взаимодействующих затрудняет или исключает осуществление целей других участников; определить оптимальные принципы комплектования учебных бригад; совершенствовать используемые формы и методы обучения; корректировать алгоритм выполнения учебных заданий. Рекомендуется использовать как отдельный этап каждого семинарского занятия.

Для проведения «Диагностики межличностного взаимодействия» рекомендуем следующие формы: наблюдение за эффективностью учебной деятельности в бригадах; тест «САН»; тест «Шкала психологической близости»; тест «Определение индекса групповой сплочённости Сишора»; тест «Атмосфера в группе»; блиц-тест «Рефлексия» и др. [6, с. 160-161].

В заключение хотелось бы отметить, что обеспечение в ходе группового взаимодействия конструктивного сотрудничества, учитывающего интересы всех участников образовательного процесса, способствует эффективности применения технологии лабораторно-бригадного обучения, реализация которой позволяет повысить уровень и качество профессиональной подготовки будущих специалистов.

#### Литература

- Семенова О.А. Применение педагогических технологий в преподавании специальных дисциплин в профессии (на примере дисциплины «Технология электрической сварки плавлением»): Автореф. диссертации канд. пед. наук: 13.00.08. – Москва, 2000. – 23 с.
- Ставропольцева С.В. Технология лабораторно-бригадного обучения в процессе общепедагогической подготовки: Диссертация канд. пед. наук: 13. 00. 08 /С.В. Ставропольцева. –Белгород, 2008. – 152 с.
- Максимова, Е. А. Организация групповой учебной деятельности в условиях профессиональной подготовки: Дис. канд. пед. наук: 13. 00. 08 / Е. А. Максимова. – Саратов, 2005. – 201с.
- Джонсон, Д. Методы обучения. Обучение в сотрудничестве / Д. Джонсон, Р. Джонсон, Э. Джонсон-Холубек; Пер. с англ. З.С. Замчук. – Спб: Экономическая школа, 2001 – 256с.
- Столяренко, А. М. Общая педагогика: учеб. Пособие для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям (030000) / А. М. Столяренко. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2006. – 479с.

6. Ставропольцева, С. В. Технология лабораторно-бригадного обучения: прошлое, настоящее, будущее. Учебно-методическое пособие / С. В. Ставропольцева. – Одесса: ЮНЦ АПН Украины, 2007. – 291с.

7. Дьяченко, М. И. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн.: «Хэлтон», 1998.

### **Особенности деятельности учащихся в рамках процесса формирования учебно-исследовательской культуры**

***С.И. Тарасова***

В результате проведённого исследования проблемы социального партнерства школ г. Белгорода и Белгородской области с учреждениями образования и культуры в развитии учебно-исследовательской культуры старшеклассников подтверждено, что развитие учебно-исследовательской культуры старшеклассников (УИКС) является одним из стратегических направлений функционирования и развития современного общеобразовательного учреждения. Среди ведущих форм социального партнерства общеобразовательных учреждений определено участие старшеклассников в исследованиях в ходе полевой экспедиции.

Учебно-исследовательская деятельность школьников состоит в собственно исследовании учащимися материальной и духовной культуры современного русского народа на примере тех или иных поселений; в воспитательной работе, проводимой руководителями и связанной с формированием не только исследовательских умений и навыков, но и жизненных ценностей современных учащихся; в исследовательской деятельности самих педагогов.

Культура русского народа в своих различных аспектах таких, как экономическая деятельность и быт, традиционные искусства, система межличностных отношений, фольклорные жанры, мировоззренческие представления, в реальной жизни образует целостную систему. Поэтому при организации учебно-исследовательской деятельности школьников в ходе полевой экспедиции по изучению культуры русского народа целесообразна ориентация на ее комплексное изучение, исследование различных компонентов её жизни в их связи друг с другом. Эта особенность имеет ряд оснований.

1. Необходимость совмещения собственно научных задач с воспитательными. Видение народной культуры как целого имеет большее значение для понимания её внутренних целей и ценностей, а значит, и для выработки своего собственного отношения к этим целям и ценностям, для того чтобы лучше различить их значимость в своей жизни, т.е. для формирования собственного мировоззрения.

2. Подростку свойственно обращать внимание на различные, в том числе самые неожиданные и незапланированные аспекты народной жизни. При комплексном изучении такая естественная, разносторонняя, непредсказуемая любознательность может оказаться вполне уместной и максимально принести свои плоды.

3. Поскольку продолжительность периода в жизни ученика, когда он может находиться в такого рода исследовательском объединении, ограничена несколькими годами, то желательно, чтобы за время немногочисленных полевых экспедиций он познакомился с жизнью русского народа в целом.

Организация учебно-исследовательской работы учащихся в ходе полевой экспедиции включает три этапа: подготовка, полевое исследование, обработка собранного материала.

I этап – подготовка к экспедиции – включает собственно организационную часть (выбор сначала региона, а затем поселения, в которое планируется поехать, составление плана работы экспедиции, приобретение всего необходимого для неё т.д.) и теоретическую подготовку руководителя школьников к предстоящей экспедиции. Последняя заключается в том, что педагог и школьники, изучая специальную этнографическую, историческую, краеведческую, искусствоведческую литературу, беседуя со специалистами, работающими в данном регионе, или другими людьми, так или иначе знакомыми с культурой местного населения, посещая экспозиции музеев, знакомятся с особенностями культуры региона, в котором планируется провести экспедицию.

На занятиях кружка школьники получают сведения об изучаемых элементах традиционной культуры русского народа вообще и тех её особенностях в данном регионе; о технологии сбора этнографического материала, в частности, общие рекомендации по беседе с информантами и осмотру местности, структуры поселения, стросний, орудий труда, предметов быта.

II этап – полевое исследование – центральный этап учебно-исследовательской работы, который включает в себя:

1. Инструктаж перед сбором материала. Перед сбором информации необходимо провести подробный и не одноразовый инструктаж со школьниками, дающий им представление о спектре вопросов, важных для работы с информантами и о том, как вести беседу на каждую из предполагаемых тем.

На первом инструктаже (в начале полевого сезона) стоит обратить внимание школьников на правила поведения в поселении (скромная одежда, вежливость, бережное отношение к окружающему и т.д.), а при необходимости вернуться к этому и в дальнейшем.

Инструктаж по своему смыслу непосредственно ориентирован на конкретные действия по сбору информации. Вниманию школьников уместно предложить сведения о типичных чертах и региональных особенностях того или другого изучаемого явления (деревянная архитектура, календарная обрядность, топонимика, религиозные представления и т.д.).

2. Сбор фольклорно-этнографического материала может происходить в следующих формах:

– диктофонная запись применима в беседе с информантом на любую тему, а также при записи песен, частушек, молитв, заговоров. Возможные темы для бесед с информантами: история семьи информанта и его личная биография; история села; выдающиеся жители поселения; экономическое по-

ложение; хозяйственная деятельность (сельское хозяйство, строительство, изготовление одежды и т.д.); природа; народная медицина и знахарство; топонимика; ономастика; календарная обрядность; семейная обрядность; религиозность; демонология и др.

Информантами могут быть постоянные жители пожилого возраста, а также все группы населения, в том числе и представители младших поколений, и даже люди, проводящие в поселении лишь определённое время в году (родом из поселения).

– составление плана поселения необходимо для того, чтобы ориентироваться как при сборе материала, так и при последующей работе с ним. Составляется он по результатам визуальных наблюдений. На плане условными обозначениями отмечается расположение дворов, домов, хозяйственных построек, ворот, оград, дорог, покосов, полей, садов, рош, рек, кладбищ и т.д., надписываются функции тех или иных построек («магазин», «школа»), номера домов (реальные или условные, данные самим составителем плана для удобства работы) и их характерные внешние признаки («узорные наличники», «зелёный»). План должен быть готов до середины полевого сезона: его наличие сильно облегчает организацию оставшейся работы по сбору информации.

– фотографирование – ценный источник информации для дальнейшего исследования. Фотографировать можно информантов (эти фотографии могут быть использованы для составления паспорта информанта, включающего основные сведения о нём – имя, отчество, фамилию, год и место рождения и т.д.), общую панораму поселения, дворы личных хозяйств и общественные здания (общий вид построек, отдельные архитектурные элементы, интересные с той или иной точки зрения), внутреннее убранство домов (особенности планировки и обстановки), орудия труда и предметы быта, произведения искусства, архивные документы (при наличии техники, позволяющей это делать), те или иные достопримечательности, места, на которых стояли несохранившиеся здания, сцены труда и отдыха крестьян, выразительные жесты информантов, отдельные моменты в жизни самой экспедиции и т.д.

– съёмка видеофильма – форма, близкая к фотографированию. Специфика состоит в возможности запечатления временного разворачивания какого-то процесса, например, тех или иных трудовых или праздничных моментов в жизни поселения или экспедиции, рассказов информантов.

– работа с документами. Материалы из семейных архивов, архива сельсовета, музея местной школы, краеведческого музея могут представлять большой интерес для изучения прошлого поселения. Информация, содержащаяся в них, может быть использована уже во время полевого сезона при беседах с информантами об истории поселения, при составлении плана поселения и т.д.

3. Фиксация собранного материала. Информация, содержащаяся в диктофонных записях, должна быть расшифрована и записана в форме текста в соответствующие тетради (с указанием имён информанта и того, кто с ним

беседовал). Выполнять эту работу должен тот же человек, который собирал материал. Желательно, чтобы материал был зафиксирован в тот же день, когда был собран, и педагог с ним ознакомился сразу, так как в зависимости от уже собранной информации может возникнуть необходимость изменений в первоначальном плане работы.

Устный отчёт о собранном материале.

Желательно, чтобы школьники каждый вечер кратко в устной форме отчитывались перед руководителем о собранном за день материале, его наиболее интересных моментах, встреченных трудностях. Такие отчёты можно проводить в личном разговоре в неформальной обстановке. Педагог должен быть в курсе того, какой материал уже собран, и делать вывод, на какие аспекты культуры поселения стоит обратить особое внимание.

Работа с собранным материалом.

В основном материал будет использоваться по окончании полевого сезона. В зависимости от результатов сбора информации может потребоваться корректировка плана экспедиции. Эти результаты могут использоваться в ходе инструктажа и лекций и т.д.

В полевых условиях может быть начата и обработка уже зафиксированной информации. Так, помимо тетрадей с записями полных текстов интервью полезно завести тетради для информации на отдельные темы («праздничная обрядность», «семейная обрядность», «природа», «этнонаименования», «топонимика» и т.д.).

#### 4. Организация свободного времени.

Важно, чтобы в ходе контакта с культурным миром данного региона дети смогли соприкоснуться с жизнью русского народа и в часы досуга. Среди форм организации свободного времени выделяются экскурсии двух видов: поездки с целью осмотра достопримечательностей региона, в котором проходит экспедиция, и пешие с посещением интересных мест, находящиеся в окрестности исследуемого поселения.

Экскурсии I типа можно проводить силами педагогов или с привлечением местного экскурсионного бюро. Они полезны не только для того, чтобы ещё лучше познакомить школьников с данным регионом, но и сменить обстановку, чтобы дети отдохнули. По окончании экспедиции можно осмотреть исторические достопримечательности какого-нибудь относительно крупного города, находящегося по пути домой.

Пешие экскурсии к тем или иным значимым природным или культурным достопримечательностям, расположенным в окрестностях поселения (почитаемый источник, монастырь и т.д.), имеют более непосредственное отношение к его исследованию.

Другой формой организации досуга выступают тематические викторины, направленные на закрепление полученных во время лекций и реферативных сообщений и экскурсий сведений по фольклору, этнографии и истории данного региона.



Игры с местными детьми естественны и привлекательны для детей. Игры местных детей и вообще детский фольклор – это одна из интересных для школьников тем фольклорно-этнографического исследования.

Совместное пение в часы досуга взрослых и детей воздействует эмоционально на группу, сплачивая её. Такое «практическое освоение» фольклора является одним из способов не только интеллектуального, но и целостного контакта с миром традиционной культуры русского народа.

Праздник или концерт для местных жителей является важным моментом общения. Кроме того, эти праздники позволяют познакомиться с такими фольклорными песнями, частушками и плясками, знание которых местные жители, возможно, не стали бы демонстрировать при обычном опросе. Целесообразно провести его в первой половине полевого сезона. В этом случае он послужит первоначальным знакомством между членами экспедиции и жителями всего поселения.

При организации праздника и концерта следует согласовать время их проведения с жителями поселения, местными властями. В подготовке праздника и концерта важен контакт с местными детьми, которые могут подготовить свои собственные номера либо совместные с участниками экспедиции.

Вечер воспоминаний о выдающейся личности (например, учителя, воспитавшем несколько поколений учеников, народном сказителе, ещё каком-либо видном просветителе и т.д.). На таком вечере можно получить интересные сведения об истории поселения, познакомиться с фотографиями и документами.

Совместный труд с местными жителями имеет большое воспитательное значение, устанавливает атмосферу взаимного доверия, уважения и понимания, является источником важной информации о быте, экономике, хозяйственной терминологии (как общеупотребительной в поселении, так и специфической для определённой профессии) поселения. Это может быть помощь одиноким пожилым людям в их личном хозяйстве, местной школе, школьному музею; участие членов группы в традиционных формах коллективного труда, бытующих в поселении (строительство, ремонт, сенокос).

Для практического освоения технологии местных промыслов нужно, чтобы в поселении были мастера, которые могли бы объяснить и показать технологию изготовления или приёмы декоративно-прикладного искусства (резьба по дереву, вышивка и т.д.). К обучению технологии местных промыслов можно отнести и практическое освоение традиционных кулинарных рецептов, приготовление характерных для данной местности кушаний, например, в ходе подготовки к престольному празднику.

На заключительном III этапе – обработка и использование собранного материала – руководитель и школьник выбирают конкретную тему исследования, которая должна быть осмыслена с научной точки зрения, интересна школьнику и соответствовать его реальным возможностям. На занятиях факультатива или кружка руководитель даёт школьникам общие сведения в данной области, знакомит с принципами и методами обработки материала.

При этом план работы кружка может существенно зависеть от результатов обработки материалов экспедиции.

Кроме таких общих занятий, необходима индивидуальная работа со школьником – постановка перед ним конкретной цели и задач на разных этапах исследования, советы в отношении используемых материалов, контроль результатов выполнения школьником поставленных задач.

Окончательный продукт исследования – написание курсовой работы и представление её в форме доклада на занятии кружка, на детской исследовательской конференции. Важно, чтобы с этим докладом ознакомились и обсудили его другие школьники. Окончательному докладу могут предшествовать предварительные сообщения о тех или иных подразделах сделанной работы.

Помимо курсовых работ школьников, результатом экспедиции может явиться и отчёт о её проведении, в оформлении которого важно использование фотографий, видеофильма и другого наглядного материала.

Результаты экспедиции могут стать основой для подготовки журналистских материалов о специфике работы полевой экспедиции школьников или о тех или иных реальных проблемах поселения (экологических, социальных и т.д.).

Не менее важной формой деятельности является практическое освоение фольклорно-этнографического материала: разучивание и исполнение услышанных (в полевом исследовании) песен, освоение тех или иных местных приёмов декоративно-прикладного искусства, применение плодов такого рода деятельности на концертах школьной самодеятельности и выставках детского творчества.

На протяжении III этапа работы важно поддерживать связи с местным населением поселения, в которой проходила экспедиция: обмениваться письмами, присылать результаты работы (научные доклады, фотографии, отчёты) для местного музея. Такое внимание со стороны школьников будет благоприятствовать повторной экспедиции.

Организованная таким образом учебно-исследовательская деятельность школьников в ходе полевой экспедиции даёт возможность познакомиться с укладом народной жизни, приобщиться к уникальной, самобытной культуре русского народа.

### **Дидактические материалы в работе мастера производственного обучения**

***Н.И. Лялина***

В современную эпоху особое значение приобретает задача комплексного воспитания подрастающего поколения. Формирование нового человека, гармонически сочетающего в себе духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство – необходимое условие здорового современного общества. Всестороннее воспитание будущих граждан российского общества

начинается с самого раннего возраста. Реализация этой ответственной задачи возложена и на профессиональные училища.

Самая главная трудность на этом пути состоит в раскрытии наиболее существенного, основного в обучении, обуславливающего проявление многообразия характеристик процесса и возможность руководить им.

Преодоление отмеченных трудностей и достижение целей исследования проблемы возможно только на дидактическом уровне, т. е. на уровне рассмотрения черт и процессов, свойственных любому обучению, независимо от специфики его предметного содержания.

Профессиональные училища и господствующие в них системы обучения критикуются с давних пор. В значительной степени они обусловлены возрастающим разрывом между быстро изменяющейся под влиянием научно-технического прогресса общественной жизнью и относительно неизменными системами обучения, в связи с чем римская пословица «Не для оценки, а для жизни мы учимся» приобретает всё большую остроту. Критика эта обоснованна, но не слишком результативна. Поиски новой системы обучения, в достаточной мере гармонирующей с быстро изменяющимися условиями социальной жизни составляют главную проблему. Давайте задумаемся над тем, что такое система обучения, называемая также системой учения или дидактико-воспитательной системой, и каковы возможности ее адаптации к современным и будущим условиям.

Система есть упорядоченный набор элементов, а также связей и зависимостей между ними, представляющий собой определённое единство и служащий поставленным целям. Функционирование системы предполагает функционирование всех её элементов и связей, подчинённое конкретной цели. Это необходимо иметь в виду при рассмотрении системы обучения, которая относится к группе функционирующих (динамических) систем; её оптимизацию обычно понимают как совершенствование деятельности преподавателей спецдисциплин и мастеров производственного обучения, т.е. лишь одной её составляющей, забывая обо всех остальных. Основными составляющими системы обучения являются:

- преподаватели и мастера производственного обучения, их компетенция, методы работы, увлечённость;
- содержание обучения, его селекция и систематизация, способы проверки полученных результатов;
- среда обучения, т.е. средства обучения и его общественно-материальные условия, потребности учащихся, мотивация и их методы работы.

Цели обучения – это сознательно определённые результаты, которых общество стремится достичь с помощью системы обучения. Они зависят от характера общества, от уровня развития его культуры и всей системы просвещения и воспитания в данной стране. Наивысшей ценностью всех общественно-политических систем следует считать благо каждого человека, его счастье и всестороннее развитие, а также благо всего общества, его гармони-

ческое политическое, экономическое и культурное развитие. Цели обучения должны ориентироваться, прежде всего, на эти ценности.

Система обучения в профессиональном училище не имеет исключительных прав. Она функционирует наряду с системой воспитания и в принципе должна быть неразрывно и гармонически связана с ней.

Проблемы воспитания действительно неразрывно связаны с проблемами обучения. Прежде всего, это определяется тем, что личность обучаемого представляет собой неделимое целое. Поэтому в процессе обучения, т.е. совокупного воспитательно-обучающего воздействия, нельзя выделить сферы исключительного влияния на интеллект, мотивацию, систему ценностей, эмоциональную жизнь и волю, характер и практическую деятельность.

Среди многих типологий дидактических средств простотой отличается классификация, осуществленная Эдвардом Флемингом и Яном Якоби. Они подразделяют дидактические средства на три группы.

1. Природные средства, которые непосредственно представляют саму действительность.

2. Технические средства, которые косвенно отображают действительность. К этой группе относят визуальные, аудиальные, аудиовизуальные, манипуляционные, автоматические средства и модели.

3. Символические средства, которые представляют действительность с помощью соответствующей символики, например живого и печатного слова, плакатов, технологических схем и т.д.

Так, например, учащиеся на занятиях производственного обучения профессии «Повар» непосредственно сталкиваются с природными средствами обучения (продукты питания), техническими (холодильное, электрооборудование и т.д.) и символическими (плакаты, технологические схемы, технологические карточки и т.д.).

Эта классификация, так же как и многие другие, не отвечает всем современным требованиям, но она необходима для характеристики чаще всего используемых в профессиональном училище дидактических средств.

На занятиях производственного обучения мы пользуемся простыми (прежде всего, учебники и другие печатные тексты, оригинальные предметы, модели, картины, диаграммы, карты) и сложными средствами, позволяющими передавать изображение с помощью технических устройств, средств, автоматизирующих процесс обучения (дидактические машины, учебно-практические лаборатории, а также компьютеры или электронные и аналоговые цифровые машины).

Дидактические средства, которые мы называли простыми, постоянно совершенствуются, приобретая новое качество без принципиальных изменений своего характера. Некоторые из них преобразуются в сложные, требующие применения электрооборудования, электронно-образовательных ресурсов.

Современная техника создала огромные возможности для совершенствования работы мастера производственного обучения и учащихся. Се-

годня трудно было бы представить себе обучение профессии, которое бы происходило без использования этих возможностей. Причём, разумеется, использование этого богатого арсенала средств зависит от содержания обучения, от дидактического умения и технической подготовленности мастера производственного обучения.

Более широко внедряются в профессиональные училища и аудиовизуальные средства, особенно в преподавании спецдисциплин часто используется видеомagneтофон, DWD. При отработке навыков по темам (в группах по подготовке поваров) во время вводного инструктажа мы используем фрагменты мульти-видео, которые отражают приготовление того или иного блюда. А также учащиеся наглядно могут видеть, как ведётся поэтапный процесс приготовления блюда мастером производственного обучения. Подражая увиденному, учащиеся отрабатывают приёмы работы с продуктами питания до автоматизма. При заключительном инструктаже учащимся разрешается пользоваться фото- видео- и электронной аппаратурой, для того, чтобы они могли сравнить блюда, приготовленные на первом и втором курсах. Таким образом, учащиеся могут увидеть результат полученных знаний, умений и навыков.

Чем больше функций выполняют дидактические средства в процессе обучения, тем важнее их роль в формировании полноценного человека. Особенно велико значение таких функций, как помощь в создании проблемных ситуаций (например, быстрого и грамотного составления меню с помощью Интернета), в формировании эмоциональной жизни, принципов и мотиваций. В этом, прежде всего, следует видеть гуманистический смысл использования техники в процессе обучения.

Таким образом, под обучением мы будем понимать планомерную и систематическую работу преподавателя и мастера производственного обучения с учащимися, основанную на осуществлении и закреплении изменений в их знаниях, установках, поведении и в самой личности под влиянием учения, овладения знаниями и ценностями, а также собственной практической деятельности.

#### Литература

1. Габай Т. В. Учебная деятельность и её средства. – М.: Изд-во МГУ, 1988.
2. Голуб Б. А. Основы общей дидактики. – М.: Владос, 1999.
3. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. – М., 1981.
4. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. – М.: Знание, 1980.
5. Оконь В. Введение в общую дидактику. – М.: Высш. шк., 1990.
6. Уман А. И. Учебные задания и процесс обучения. – М., 1989.
7. Хуторский А. В. Современная дидактика. – СПб.: Питер, 2001.

#### Методика направляющего текста при изучении темы «Квадратные уравнения»

*Н.В. Толпекина, Т.Ю. Аверьянова*

Современная школа видит свою основную цель в изучении ученика как неповторимой индивидуальности, в создании оптимальных условий для его



становления, личностного развития, в поддержке на пути самоопределения и самореализации через образование. Одним из вариантов такого обучения является методика направляющего текста.

Фазы методики направляющего текста направлены на целесообразную модель действия. Ориентированность на действие предполагает самостоятельное добывание учащимися необходимых знаний в процессе решения определённой проблемы с обязательным выполнением всех фаз полного действия 1) информирование; 2) планирование; 3) принятие решения; 4) выполнение; 5) контроль; 6) оценка [1].

Н.Н. Шаш [3] сформулировала принципы обучения действием, которые утверждают следующее:

- Люди учатся только тогда, когда хотят учиться.
- Люди учатся тогда, когда сталкиваются с трудноразрешимыми проблемами.
- Обучение – это социальный процесс, процесс сотрудничества.
- Обучение как изменение поведения начинается тогда, когда мы получаем входные сигналы о результате, порождаемом действием.
- Обучение часто состоит в переосмыслении того, что уже «известно», а не в приобретении новых знаний и фактов. Устоявшийся образ мыслей может быть потенциальным барьером на пути к изменениям.

Проведённое нами по данной методике занятие состоит из фаз, целесообразных действию.

1. *Знакомство с поставленной задачей.* Исходным пунктом обучения является то, как дать «обучающее задание». Сама постановка задачи воплощает обучающие цели, к которым стремится учащийся. Однако она должна быть настолько сокращена, чтобы ученики смогли её решить. В начале ситуации учитель представляет задание и, тем самым, обучающие цели. Он должен пояснить, как работать с информационными и направляющими текстами. Например, при изучении алгебры учащимся 8-го класса по теме «Решение квадратных уравнений», была предложена следующая задача: «После завершения смены в лагере летнего отдыха ребята, участвуя в конкурсе «Продолжим общение», обменялись адресами (каждый обменялся со всеми ребятами отряда). Сколько было детей в отряде, если по свидетельству одного вожатого они обменялись 870 адресами?» Таким образом, через близкую к реальной жизни постановку задания достигается двойная цель. Во-первых, учащиеся видят, с какими требованиями они могут столкнуться в реальной дальнейшей жизни, и, во-вторых, возникает адекватная ситуация запроса необходимых в обучении знаний и умений. Кроме ответа на поставленные вопросы задачи учащимся необходимо было проанализировать предложенную задачную ситуацию и решить её аналитическим и графическим способами.

2. *Теоретическая работа.* Во второй фазе школьники начинают работать с теорией. В направляющих текстах они сталкиваются с теоретическими основами учебных заданий, которые им предстоит сделать. В этой фазе педагог становится консультантом. Он вмешивается в учебный процесс только

тогда, когда ученик запросит информацию или когда имеются какие-то помехи в работе. В качестве направляющего текста могут быть предложены и текст учебника, и дополнительная литература (справочники, энциклопедии и т.д.), или специально разработанный учителем материал.

3. *Анализ теоретической работы.* При знакомстве с информационными и направляющими текстами у школьников возникает потребность обменяться с одноклассниками мнениями о прочитанном, чтобы проверить правильно ли они поняли информацию. Учитель может сам проверить имеют ли учащиеся достаточную базу знаний для выполнения практической деятельности.

4. *Планирование.* Во время этой фазы ученики планируют дальнейшие свои шаги по решению поставленной задачи, а учитель ограничивается консультирующей деятельностью.

5. *Исполнение и контроль.* После того, как создана база знаний, начинается выполнение школьниками практической деятельности. В практической работе целесообразен самоконтроль обучающихся – проверочные работы, чтобы выявить решена ли поставленная задача.

6. *Оценка и заключение.* По окончании практической работы проводится оценивание через самооценку учащихся (с помощью оценочных контрольных листов) и оценку учителя. При контроле качества обсуждаются ошибки и способы их избежания.

Перед началом занятия все учащиеся были разделены на две рабочие подгруппы. Школьники могли пользоваться различной литературой.

Результатом самостоятельной работы учащихся стали алгоритмы решения квадратных уравнений аналитическим и графическим способами, которые были составлены на доске по *метоплан-технике*.

Методики, ориентированные на действие, как правило, оказывают более сильное влияние на мотивацию обучения, чем объяснения учителя. Через практическую постановку проблем ученики узнают, что их знания по отношению к практической постановке задачи имеют пробелы. Если практическую постановку задачи обучаемые приняли как возможную для них в будущей ситуации действия, они, как правило, прилагают все усилия, чтобы получить теоретическую ясность, чтобы сейчас и потом – в подобной ситуации могли действовать, ориентируясь на цель. С помощью методик, ориентированных на действие, у ученика возникает потребность, действуя, во всем самому разобраться [2].

При использовании методики направляющего текста учитель теряет свою центральную, управляющую всем ходом занятий позицию. В подготовительной фазе он продумывает и планирует учебную ситуацию до мелочей, но в конкретной ситуации на занятиях он находится на заднем плане и ограничивается – в идеальном случае – ролью модератора и консультанта.

Главная работа заключается в затратной по времени и интенсивной подготовке занятий. Нужно предвидеть возможный ход занятий, чтобы быть готовым к необычным ситуациям.

Методика всего учебного цикла и каждого отдельного этапа выстраивается таким образом, чтобы учащиеся могли думать, сомневаться, не соглашаться, искать, приходиться к решению, самостоятельно формулировать выводы, обсуждать их с одноклассниками и учителем.

#### Литература

1. Райер Г., Лопанова Е., Рабочих Т. Современные технологии профессионального обучения: Учебно-методическое пособие. – Омск: Омскбланкиздат, 2001. – 89 с.
2. Толпекина Н.В. Некоторые идеи реализации деятельностного метода в процессе обучения математике в средней школе. Сборник научных материалов окружной научно-практической конференции «VI Знаменские чтения»: в 2 ч./ Под. ред. В.Н. Малиновской. – Сургут: РИО СурГУ, 2007. – ч. 1.
3. Шаш Н.Н. Action Learning. Уникальный подход к развитию людей и организаций/Н.Н. Шаш. – М.: ГроссМедиа, 2004. – С.19.

### **Самостоятельная деятельность учащихся на уроке как средство повышения эффективности обучения математике**

**З.А. Бочарова**

Качество обучения в значительной степени зависит от методической системы, от умения учителя использовать ее таким образом, чтобы она способствовала активизации мыслительной деятельности обучающихся, развивала их творческий потенциал, повышала самостоятельность обучающихся, способствовала формированию общеучебных и специальных умений.

Развитие самостоятельности обучающихся – одна из важнейших задач современного школьного образования. Общеизвестно, что учащиеся прочно усваивают только то, что прошло через их индивидуальные усилия.

Проблема самостоятельности учащихся не является новой. Этому вопросу отводили исключительную роль ученые всех времен. Особенно четкие концепции о роли самостоятельности в приобретении знаний имеются в трудах К.Д.Ушинского, Н.Г.Чернышевского, Д.И.Писарева и других. Эта проблема является актуальной и сейчас. Внимание к ней объясняется тем, что самостоятельность играет весомую роль не только при получении среднего образования, но и при продолжении обучения после школы, а также в дальнейшей трудовой деятельности. Недостаточность самостоятельности делает учащегося пассивным, тормозит развитие его мышления и, в конечном итоге, неспособным к применению полученных знаний.

Любые умения могут формироваться только в процессе самостоятельной деятельности обучающегося. Умение самостоятельно работать с новым материалом, анализировать и делать выводы должно развиваться в школе. В своей практике применяем следующие виды самостоятельных работ:

- обучающиеся и контролирующиеся;
- творческие и репродуктивные;
- устные и письменные;
- общие, групповые и индивидуальные;
- классные и домашние.

- По способу организации самостоятельных работ используем задания:
- по образцу, инструкции и алгоритму;
  - по готовым схемам, чертежам и графикам;
  - математические диктанты;
  - практикумы и лабораторные работы;
  - с применением программированного контроля, где используется выборочная система ответов;
  - тестовый опрос;
  - экспресс-диктант (под копирку);
  - опрос-эстафета;
  - опрос-игра;
  - работа с учебником и со справочной литературой;
  - работы с последующей взаимопроверкой и самопроверкой;
  - работа по составлению кроссвордов;
  - по подготовке сообщений и докладов.

Самостоятельную деятельность обучающихся на уроках дифференцируем в зависимости от уровня знаний обучающихся, скорости мышления, умения делать умозаключения по аналогии и индукции. Для развития у школьника желания самостоятельно выполнять каждое упражнение на уроке и дома, стремления к познанию, умения управлять собственной познавательной деятельностью элементы самостоятельной работы применяем на этапе организации начала урока, предлагая различные задачи, решение которых опирается на жизненный опыт обучающихся, на тренировку памяти, наблюдательности, на нахождение рациональных способов решения и так далее. Творческие работы, включающие возможность решения задач несколькими способами, составление задач и примеров самими обучающимися наиболее важны из всех видов самостоятельных работ, так как они требуют от обучающихся собственной инициативы, будят мысль, заставляют анализировать и осуществлять самостоятельные решения.

Самостоятельной деятельности на уроке с учебником уделяем особое внимание, что позволяет нам вести разнообразную работу с учащимися по развитию умений и навыков умственного труда.

Например, в IX классе планируем следующие виды: знакомство с учебным пособием, чтение текста, конспектирование, тезирование, чтение по планам, использование справочного аппарата, имеющегося в учебном пособии, работу над математической терминологией и символикой, разбор схем, рисунков и таблиц, изучение планов и образцов решения задач, а также подготовку к контрольным работам и зачетам.

В X классе к имеющимся добавляем работу по развитию умения работать с определением математического понятия, формулировкой и доказательством теорем, а также умения и навыки составлять план текста параграфа, план решения задачи, план доказательства теорем.

В XI классе продолжаем и завершаем эту работу показом того, как, используя пособие, готовиться к экзаменам.

Практические работы, проводимые нами по вычислению площадей фигур и объемов тел с помощью интеграла, развивают начертательные навыки учащихся, умение работать с измерительными приборами, логическое мышление, интерес к предмету, в ходе которых обучаемые видят связь математики с реальной жизнью.

Тестовые задания используем при организации самостоятельной работы учащихся в режиме самоконтроля, при повторении учебного материала. Тесты обеспечивают возможность объективной оценки знаний и умений учащихся в баллах по единым для всех критериям.

Именно в развитии самостоятельности кроются большие возможности совершенствования педагогического процесса, повышения его эффективности. Самостоятельность неразрывна с активностью, а активность является движущей силой в процессе познания.

### **Технология, метод, приёмы в процессе дидактического взаимодействия на уроках литературы**

***Н.В. Орлова***

Постижение произведения художественной литературы становится возможным только тогда, когда ученик считывается в текст, учится видеть бесконечную перспективу смыслов, когда он находит особую прелесть понимания языка изящной словесности. Научить понимать «художественность» художественной литературы – значит научить видеть своеобразие мира каждого писателя в сопоставлении с другими образными системами, поверять алгеброй гармонию искусства.

На первый план выступает не безличный, бездушный анализ художественного текста, а область взаимодействия читателя и текста. Поэтому все вопросы и задания, предлагаемые обучающимся, вырастают из самого текста.

Для успешной реализации этой задачи наиболее результативным и продуктивным является следующий путь: до начала работы над произведением в диалоге или в письменной форме надо выяснить, какие жизненные ситуации, схожие с теми, с которыми встретится с ним читатель, ученик может вспомнить из собственного опыта, с какими мыслями и переживаниями они связаны. Таким образом, обучающиеся готовятся к восприятию книги. Чтобы произведение «легло на душу», душу надо готовить к встрече с ним.

Можно идти и по другому пути. В этом случае надо обращаться к личному и читательскому опыту ученика в ходе работы над произведением или после её завершения.

Связь с собственным опытом на всех этапах работы над текстом дает максимальный результат. В этом случае литературное произведение читается как ответ на вечные вопросы бытия: кто я такой, почему я такой, почему такова жизнь вокруг меня, что связывает меня с бесконечным во времени и



пространстве миром. В этом случае мотивация литературного образования становится личностной, а само образование – гуманистическим.

При работе с текстом художественного произведения стараемся привести обучающихся к выводу: правдивость произведения – не фотографическая точность. Правдивость произведения – это открытие писателем действительных законов жизни, открытие правды о человеке и мире, о добре и зле. Такая работа позволяет обучающимся убедиться, что литературный герой – это художественный образ, в котором слиты характер героя и авторская оценка этого характера. Знакомясь с литературным героем, обучающиеся проникают в картину мира, постигают смысл жизни, назначение человека. Главное, чтобы ученики поняли, что писатель освещает характер героя светом своего идеала, ищет и отбирает в жизни черты, которые помогают ему выразить свою мысль, он соединяет увиденное в целостный характер, дает ему эстетическую оценку, и этот образ способен потрясти наши души, души читателей.

Продолжением работы по формированию эстетического восприятия у школьников является работа по отслеживанию того, как развивается сюжет, чем завершается цепь событий в произведении, подвожу обучающихся к мысли о том, что сюжет – не просто воспроизведение реальности, а способ решения волнующих писателя проблем: гражданских, философских, нравственных – важнейшее средство выражения его мыслей о мире и человеке. Например, почему Гоголь заинтересовался историей о том, как частное лицо приняли за ревизора. Да потому, что такая коллизия давала возможность показать «кривую рожу» общества, где человек ценится не за ум, талант, нравственные качества, добрые дела, а только за то, какое место он занимает в чиновничьей иерархии. Для этого писатель Хлестакова показывает не ловкачом, не сознательным обманщиком, а человеком недалеким, не имеющим своего лица.

Формулировка общих вопросов пробуждает желание у обучающихся докопаться до истины, иметь собственный взгляд и суждение.

– Почему Тургенев изобразил Герасима не преданным барыне слугой, а наделил его чувством человеческого достоинства?

– Почему Герман в «Пиковой даме» терпит крушение? Почему Пушкин заставляет своего героя ошибиться, вынуть не ту карту?

– Почему тургеневский Базаров не мог не умереть?

– Почему гибнет гоголевский Акакий Акакиевич?

– Почему на виселице рядом с Иваном Кузьмичом, комендантом крепости, оказывается его жена, Василиса Егоровна?

Бесспорно, осмысление сюжета способствует более глубокому пониманию художественного произведения как целостного явления, дает возможность в полной мере насладиться искусством слова и учит этому, формирует личное суждение школьника о прочитанном. Одним словом, это путь к тому, чтобы стать квалифицированным читателем.

Главная цель, которая стоит передо мной как учителем и обучающимися, привить вкус к медленному, вдумчивому чтению, научить видеть сцепление мыслей, особенности авторского мира, понимать художественные закономерности на уровне текста и широкого литературного и культурного контекста.

Для того, чтобы войти в мир писателя, необходимо буквально многократное наблюдение над каждой строчкой, каждым словом. Вопросы и задания, предлагаемые обучающимся, – лишь направление их размышлений. В реальной ситуации разговор может отклоняться от заданного курса, поскольку мнения и наблюдения детей столь же парадоксальны, как и художественный мир писателя. Вопросы и задания лишь инициируют работу, никак её не ограничивая. Замечу, что основную часть вопросов и заданий следует начинать со слов «обратим внимание...» Совершенно очевидно, что такого рода вопросы – лишь «провокация» размышлений читателей. Начавшуюся беседу использую для того, чтобы дать возможность выговориться всем, чтобы в выводах на уроках максимально учитывалось мнение каждого.

В зависимости от того, в каких направлениях организуется работа, вопросы и задания могут группироваться по самым разным темам и мотивам. Во-первых, это вопросы, связанные с конкретным словоупотреблением, с особенностями авторского словоупотребления, речевой характеристики героев. Во-вторых, это вопросы учителя: «Какие слова, обороты речи, выражения привлекли ваше внимание?», «Что интересного, необычного кто из вас сумел заметить?» и т.д. Особое внимание стоит обратить на сопоставление отдельных значений, которые создаются непосредственно в тексте.

Для того, чтобы работа над словом не вносила элемента монотонности и однообразия, необходимо сочетать её со сквозными вопросами, отнесенными с характерами героев и изображенными ситуациями. Среди вопросов и заданий особо следует выделить опорные, связанные с устойчивыми деталями, приобретающими символическое значение, с тем, как они работают в тексте, как они выходят за пределы текста, к какой культурной традиции они восходят.

Путешествия в Страну Поэзии и беседы о поэзии вводят школьников в волшебный мир природы, поэзии. Главная задача – помочь обучающимся увидеть необычайное в обыденном, привычном, почувствовать прекрасное, растворенное в мире, подвести их к мысли о единстве живого, научить понимать художественный образ, сопереживать ему, радоваться точному и неожиданному слову поэта.

Одним из важных условий является организация единого процесса изучения лирического произведения и теоретико-литературных понятий (метафора, сравнение, эпитет, метонимия и т.д.). Для более успешного решения этой задачи использую синтез поэзии, искусства, музыки в изображении картин природы, который выводит школьников на новый уровень понимания мира в его неразрывном единстве с творчеством, связи с душевным состоянием человека. Многие задания носят творческий характер («Нарисуй люби-

мое дерево», «Напиши сочинение о явлении природы, которое тебе запомнилось» и т.п.), развивает фантазию детей.

Для того, чтобы обучающиеся с первой минуты урока включались в работу, предлагаем им найти ключевое слово в формулировке темы, объяснив его смысл и значение.

Не следует давать ученикам готовых значений, вести работу так, чтобы все события, героев произведения, их мысли, чувства, состояния дети пропускали через свою душу и сердце. Этому способствует такой прием, как «Мои вопросы». Работая с 5-ти, 6-тиклассниками, целесообразно дать это задание на дом, при этом нужно обратить внимание на то, что содержание вопросов должно отражать не сюжет, а идейное содержание.

Принципы дидактики помогают учителю построить современный, увлекательный урок.

### **Использование модульной технологии обучения в начальном профессиональном образовании**

***Б.К. Медведев***

Одна из основных проблем начального профессионального образования – слабая адаптация полученных знаний по профессии к требованиям, предъявляемым на конкретных рабочих местах. Если раньше «острый угол» сглаживала определённая государственная защита, подкреплённая законодательно, и выпускник ПУ получал три года на необходимую адаптацию, то сейчас условия изменились. Трудоустраиваясь на фирму или предприятие, молодой человек сегодня вынужден решать тестовые задания. Работодатель, если его не устраивает результат, устанавливает испытательный срок, после которого избавляется от неопытного работника либо, при хорошем впечатлении, принимает в производственный коллектив. В связи с этой ситуацией модульное обучение приобретает особую значимость.

Концепция МТН-технологии (модули трудовых навыков) разработана с целью удовлетворения потребности рынка труда в гибком, эффективном и индивидуальном обучении. Данная система успешно применяется сегодня в странах Европы, Азии и Америки. В отличие от стандартного подхода к обучению, ориентированного, в основном, на передачу знаний, модульный подход нацелен на достижение профессиональной компетентности (навыков, знаний, мотивации).

Содержание обучения с использованием модульной технологии формируется на основе системного анализа профессиональной деятельности будущего специалиста, в ходе которого выявляются конкретные задачи такой деятельности, профессиональные навыки и знания, необходимые для выполнения каждой из этих задач.

Модульная технология профессионального обучения – стандартизированная, детально разработанная система принципов проектирования учебно-программной документации для выполнения гибких модульных программ

профессиональной подготовки и организации процесса обучения с их использованием. Модульная технология нацелена на обучение на основе принципа профессиональной компетентности. Профессиональное обучение, выполняемое в соответствии с методикой «Модули трудовых навыков» (МТН-обучение), позволяет осуществлять подготовку специалистов по интерактивным программам без разделения обучения на отдельные дисциплины и предметы. Разработка программ обучения в соответствии с этой методикой основывается на системном подходе к анализу будущей профессиональной деятельности обучаемого, в результате которого выстраивается её определенная структура, состоящая из относительно самостоятельных элементов.

Модульная единица (МЕ), выделяемая логически, относительно самостоятельная часть деятельности в рамках конкретной работы, специальности, профессии с четко обозначенным началом и окончанием. Результатом выполнения модульной единицы является создание какого-либо изделия, оказания услуги или принятие значимого решения.

Совокупность модульных единиц деятельности, выполняемых в рамках конкретной работы, образует Модуль трудовых навыков. МТН может состоять из одной или нескольких модульных единиц и представлять собой как отдельные виды работ, так и профессию в целом.

Основным средством модульного обучения является Учебный элемент (УЭ) – автономная учебная брошюра, предназначенных для освоения определенных практических навыков или теоретических знаний и используемая для самообучения и/или обучения под руководством преподавателя.

Каждый Учебный элемент состоит из:

- четко сформулированной цели обучения,
- перечня оборудования, материалов и вспомогательных средств, необходимых для изучения данного Учебного элемента,
- перечня сопутствующих учебных элементов и материалов,
- страниц с иллюстрированным учебным текстом,
- практических заданий для отработки на практике умений, полученных в ходе усвоения Учебного элемента,
- проверки усвоения, разработанной строго в соответствии с целями обучения.

Предварительная оценка образовательного уровня обучаемых позволяет составить индивидуальные программы обучения и сформировать для них необходимые пакеты учебных материалов. Освоение учебного материала учащимися происходит преимущественно самостоятельно согласно установленной последовательности и выбранному им темпу. Многократность выполнения необходимых приёмов работ, как в ходе самого процесса обучения, так и при прохождении трехступенчатой системы оценки результатов обучения обеспечивает формирование у выпускников устойчивых профессиональных навыков в соответствии с квалификационными стандартами.

Структура МТН обладает чрезвычайно высокой гибкостью: в зависимости от потребностей (например, использование новых технологий, измене-

ние объёма работ) МТН легко укрупняются, оптимизируются или формируются из модульных блоков различных профессиональных областей.

Ноу-хау концепции заключается в стандартизированной, детально разработанной методике проектирования программ и Учебных элементов для МТН-обучения. Модульная система обучения может быть широко использована для переподготовки незанятого населения и специалистов предприятий в системе профессионального образования всех уровней, создавая благоприятные возможности для непрерывного обучения.

В начале октября 1997 года на заседании научного совета по проблемам труда и социальной политики Минтруда России рассмотрело и положительно оценило «Развитие модульной системы обучения в России».

В октябре 1997 года Международным центром развития модульной системы обучения совместно с Министерством труда РФ и под эгидой Международной организации труда была проведена Международная конференция «Внедрение модульной методики обучения в странах с переходной экономикой: современный опыт и уроки», в которой приняли участие представители 20 стран. Участники конференции в своём заключительном документе рекомендовали Международному центру выступить в качестве базы для учреждений профессионального образования с целью оказания содействия развитию модульной системы обучения в странах-участниках форума.

В 1998 году МЦРМСО получил от Роспатента «Свидетельство на полезную модель» на применение модульной технологии обучения.

14 декабря 2000 года Министерство образования РФ на заседании Совета по начальному профессиональному образованию рассмотрело вопрос «Практика и перспективы развития модульной системы обучения в системе начального профессионального образования». Было принято решение о внедрении модульной технологии обучения на федеральном уровне, поддержанное министром образования. Это стало поводом для включения Международного центра в число участников реализации Федеральной программы развития образования.

Административный Совет Международной организации труда (высший орган исполнительной власти МОТ) проводил проверки деятельности проектов. Было проверено проектов (по одному в Азии, Европе, Америке и Африке). Из Европейских центров проверку прошел Международный центр развития модульной системы обучения (Проект МОТ), и его деятельность получила положительную оценку.

Наметившаяся в последнее время тенденция развития малого бизнеса потребовала оперативной и качественной подготовки работников в соответствии с требованиями ранка рабочей силы.

Опыт работы по внедрению модульных технологий обучения выявил существенные преимущества модульной системы профессионального обучения по сравнению с традиционными методами. Применение МТН-технологий обучения:



- приводит к значительному росту качества подготовки специалистов не только в теоретических знаниях, но и в выполнении производственных функций;
- даёт возможность составления индивидуальных программ и проведения индивидуального обучения по срокам и содержанию;
- характеризуется гибкостью и открытостью форм в организации процесса обучения;
- сокращает сроки обучения минимум в 2 раза;
- даёт высокую мотивацию обучения и освоения профессиональной деятельности;
- улучшает адаптацию к условиям труда;
- ведёт к изменению функции преподавателя в сторону более интеллектуальной деятельности, освобождая его от горловой (станочной) работы;
- в 2,5 раза снижает затраты на обучение и повышает экономическую активность.

Важно, что модульный подход позволяет человеку ориентироваться, что он сможет сделать в будущей профессиональной деятельности. Здесь очень чётко поставлена цель. Изучив модуль, можно также проверить себя, достигнут результат или нет. Это не абстрактное знание, а конкретное знакомство с содержанием профессии. С преподавателя, мастера это снимает лишнюю работу. Все жёстко структурировано, и педагог может спокойно наблюдать за каждым в учебной группе. Это позволяет ему вовремя применить свой педагогический арсенал в том случае, если ученик толковый. Такому можно давать дополнительный материал, чтобы заранее поднимать его на более высокий разряд по окончании учебного заведения.

При модульном обучении идёт диалог преподавателя и учащегося. Исчезает позиция «чего изволите?». У ученика вся информация есть, у него начинают возникать вопросы, а это значит, что он начинает думать.

Структурирование учебной информации требует огромных трудовых затрат. Для начала нужно пересмотреть массу нормативных материалов, учебных пособий. Непременное условие – использование иллюстративного ряда.

Следующая проблема – психологическая. Преподавателю, мастеру очень сложно отойти от репродуктивного уровня подачи материала, от принципа «делай, как я, и не иначе». Трудно представлять себя не диктатором, а наставником, который видит личность и проблему каждого, который готов вовремя подойти и помочь. Те, кто использует данную методику, на прежние позиции возвращаться не хотят. Не случайно модульное обучение давно и широко применяется в средней, высшей школах и системе начального профессионального образования Западной Европы.

Значительный опыт, накопленный в развитии модульной методики обучения, наличие пакетов учебных материалов, разработанных по модульной методике, квалифицированных экспертов, владеющих модульной техно-

логией, позволяет сегодня серьёзно ставить вопрос о расширении применения этой системы профессионального обучения.

Литература

1. Батышев С.Я. Блочно-модульное обучение. – М., 1997.
2. Безрукова В.С. Педагогика. – Екатеринбург, 1996.
3. Скакун В.А. Преподавание общетехнических и специальных предметов в средних ПТУ. – М., 2001.

### **Интегрированные уроки на основе технологии модульного обучения как средство повышения эффективности учебного процесса**

*Л.В. Шеметова, Н.С. Ларченко*

В соответствии с концепцией развития образования в России общеобразовательная школа должна формировать новую систему универсальных знаний, умений и навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции, что и определяет современное качество образования.

Мы считаем, что этот тезис должен не провозглашаться, а обеспечиваться технологически в учебном процессе, построенном на принципиально новых научно-методических основаниях. Решению проблемы развития универсальных учебных действий, на наш взгляд способствуют интегрированные уроки на основе технологии модульного обучения. Такие уроки развивают интеллектуальный потенциал учащихся логику мышления, коммуникативные способности.

Модульное обучение возникло как альтернатива традиционному. Именно оно интегрирует все то прогрессивное, что накоплено в педагогической теории и практике. Так, из программированного обучения заимствуется идея активности ученика в процессе его четких действий в определенной логике, постоянное подкрепление своих действий на основе самоконтроля, индивидуализированный темп учебно-познавательной деятельности. Из теории поэтапного формирования умственных действий используется самая ее суть – ориентировочная основа деятельности. Кибернетический подход обогатил модульное обучение идеей гибкого управления деятельностью учащихся, переходящего в самоуправление. Из психологии используется рефлексивный подход. Накопленные обобщения теории и практики дифференциации, оптимизации обучения, проблемности – все это интегрируется в основах модульного обучения, в принципах и правилах его построения, отборе методов и форм осуществления процесса обучения.

Необходимо подчеркнуть, что, используя модульную технологию, мы создаём условия для формирования личности ученика, вовлекая каждого учащегося в активную познавательную деятельность, организуя учебные ситуации, в которых ученик может попробовать свои силы для решения возникающих учебных проблем. Модульная технология помогает решать их совместными усилиями, планировать совместную работу в сотрудничестве при

решении разнообразных учебных задач, знакомить с путями получения необходимой информации собственного аргументированного мнения по той или иной проблеме, даёт возможность всесторонне исследовать её. Только то учебное действие осознанно и прочно усваивается, которое становится предметом его активных действий. Постоянное обучение ученика в зоне ближайшего развития достигается при модульном обучении путём дифференциации содержания и его дозированного предъявления; путём оказания квалифицированной помощи ученику и организации учебной деятельности в разных формах.

Вместе с тем педагогическая практика показывает, что в современных условиях образование не может оставаться в стороне от стремительных процессов научно-технического прогресса, усиления интегративных функций в развитии науки, техники, производства, политики. Наше общество находится в постоянном развитии и через систему образования выдвигает и реализует все новые требования к человеку, а, следовательно, и к качеству образования:

- к обучаемости, т.е. к постоянному самообразованию, освоению новых видов деятельности,
- к интеллектуально-физическому развитию, т.к. доступ к технологиям возможен только интеллектуально развитым людям,
- к способности мыслить и действовать творчески.

Многие из этих качеств можно развить, вводя интегрированные уроки, используя компьютерные технологии, желание педагогов научить видеть мир целым, а не раздробленным на кусочки маленьких сведений и представлений, которые легко забываются и не находят применение в реальной окружающей действительности.

Учитывая интегрирующее значение информационной среды образовательного процесса, мы отмечаем, что наиболее продуктивно модульный принцип обучения реализуется на основе современных информационных технологий. Только информационные технологии позволяют в наибольшей степени обеспечить мобильность и вариативность индивидуальной и групповой учебно-познавательной деятельности на основе систематической работы учащихся с компьютером, который используется на интегрированных уроках информатики и русского языка как средство обучения, объект изучения и инструмент практической деятельности.

Дидактика интегрированного урока имеет структуру, состоящую из двух элементов:

- знания и умения из первой предметной области,
- знания и умения из второй предметной области.

Интеграцию двух учебных дисциплин мы строим по принципу сотрудничества, на добровольной и взаимовыгодной основе. Здесь учитываем общие интересы всех участников интеграции.

Опыт проведения модульных интегрированных уроков в курсе русского языка и информатики показал перспективность этого направления. Теперь преподаватель готовится не к тому, как лучше провести объяснение нового, а

к тому, как лучше управлять деятельностью учеников. Учащиеся постепенно привыкают к модульным урокам и дают все более высокую оценку своей деятельности, деятельности своих товарищей, достижению поставленных целей. Использование технологии модульного обучения позволяет значительно улучшить успеваемость и качество знаний учащихся, наблюдается устойчивая тенденция к росту количества учащихся, способных выполнять задания на творческом уровне.

Большим преимуществом обладают модульные интегрированные уроки при подготовке к ЕГЭ:

- цели обучения точно соотносятся с достигнутыми результатами каждого ученика;
- учебная информация может быть уплотнена и представлена блоками;
- задаётся индивидуальный темп учебной деятельности;
- осуществляется поэтапный контроль знаний и практических умений, дающий определённую гарантию эффективности обучения.

Ниже приведён пример постановки целей для некоторых УЭ (учебных элементов) интегрированного модульного урока русского языка и информатики «Образные средства языка» (в рамках подготовки к ЕГЭ).

УЭ-0 Мотивация. ИДЦ:

по русскому языку:

по завершении работы над УЭ вы должны

Знать:

- образные средства языка;
- нормы литературного языка.

Уметь:

- правильно понимать текст через язык;
- использовать средства выразительности в речи.

Увидеть: практическое значение знаний по данной теме.

по информатике:

*Продолжить формирование практических умений и навыков работы с редактором Word:*

- использовать основные операции изменения над объектами (удаление, перемещение, копирование и др.);
- изменять форму (редактирование);
- использовать колонтитулы;
- сохранять документ в собственном формате Word.

УЭ 1 Входной контроль. ЧДЦ (частная дидактическая цель):

- диагностирование умений работы с текстом на начальном этапе;
- определение уровня знаний по теме «Образные средства языка».

УЭ-3 Промежуточный контроль. ЧДЦ:

- Знание изобразительно-выразительных средств;
- Развитие языкового чутья.

УЭ-5 Выходной контроль. ЧДЦ:

- Совершенствование навыков по культуре речи.

#### УЭ-6 ЧДЦ: Подведение итогов урока.

*Карточка индивидуального контроля работы с учебными элементами.*

Фамилия, имя \_\_\_\_\_ Взаим \_\_\_\_\_

Тема \_\_\_\_\_

№ УЭ	Баллы
Всего:	
Оценка	

От учителя разработка модульного урока требует максимальной концентрации сил: тщательной проработки учебного материала, правильного определения содержания, объема, последовательности учебных элементов, формулирования интегрирующей дидактической цели (ИДЦ), где указывается, что ученик должен знать, уметь, понять к концу урока; частных дидактических целей (ЧДЦ); входного, промежуточного и выходного контроля; умения прогнозировать результаты урока, предвидеть возможные вопросы учащихся и их ошибки.

#### **О некоторых приёмах развития памяти на уроках иностранного языка**

*В.А. Кириченко, Е.И. Фомина*

Память – это основа психической жизни, основа нашего сознания. Это волшебная шкатулка, которая сохраняет наше прошлое для нашего будущего. Человек без памяти не был бы человеком. Если бы не было памяти, мы не могли бы понять ни одного предложения, так как, не успев дочитать до конца, забыли бы его начало. Информация от наших органов чувств была бы бесполезной, если бы память не сохраняла связи между отдельными фактами и событиями.

Современному школьнику приходится запоминать не только слова, но и формулы, правила, схемы, целые страницы литературного текста, иностранные слова и тексты. Это и заставило нас, учителей английского языка, обратиться к психологии, а именно к проблемам развития детской памяти, поэтому цель данной статьи – помочь учителю развивать память своих учеников, искать разнообразные приёмы запоминания.

Память можно определить как способность к получению, хранению и воспроизведению жизненного опыта. Она есть у каждого живого существа, но наиболее высокого уровня своего развития достигает у человека, чья речь выступает как мощное средство запоминания, способ хранения информации в виде текстов и разного рода технических записей.

Для определения преобладающего вида памяти (зрительной и слуховой) у учащихся мы предлагаем им следующие задания (см. таблицу 1):



Таблица 1.

Задания для определения превалирующего вида памяти

Код задания	Содержание задания	Способ предъявления задания	Длительность предъявления задания
1-3	<b>Расположить в заданном порядке:</b> * 5 разноцветных кружочков (игрушек, школьных принадлежностей, предметных картинок);	Показ учителем разноцветных кружочков (игрушек, школьных принадлежностей, предметных картинок).	5 секунд
2-3	* 7 разноцветных кружочков (игрушек, школьных принадлежностей, предметных картинок);		5-7 секунд
3-3	* 10 разноцветных кружочков (игрушек, школьных принадлежностей, предметных картинок);		10 секунд
4-3	* 7 кружочков и палочек;	Показ кружочков и палочек	7 секунд
5-3	* 10 кружочков и палочек.		10 секунд
1-с	<b>Произнести в заданном порядке:</b> * 5 гласных звуков: [ʌ], [i], [o], [a:], [ei];	Произнесение за учителем звуков	5 секунд
2-с	* 5 согласных звуков: [p], [b], [t], [d], [f], [g], [l];		7 секунд
3-с	* 10 гласных и согласных звуков: [v], [ʌ], [m], [i], [l], [o], [t], [f:], [b], [e];		10 секунд
4-с	* 5 слов: a dog, a monkey, a tiger, a lion, a fish (a boy, a ball, a doll, a girl, a book);	Произнесение за учителем слов	10 секунд
5-с	* 7 слов: a pen, a pensil, a pensil-box, a book, an exercise-book, a ruler, a rubber.		15 секунд
	<b>Условные обозначения:</b> З – зрительные задания; С – слуховые задания.		

Память у людей различается по многим параметрам: скорости, прочности, длительности, точности и объёму запоминания. Всё это количественные

характеристики. Но существуют и качественные различия. Они касаются как доминирования отдельных видов памяти (зрительной, слуховой, двигательной, эмоциональной и их разнообразных сочетаний), так и функционирования. Один человек для того, чтобы лучше запомнить материал, обязательно должен его прочесть, т.к. при запоминании и воспроизведении ему легче всего опираться на зрительные образы. У другого преобладает слуховое восприятие и акустические образы, ему лучше один раз услышать, чем несколько раз увидеть. Третий легче всего запоминает и воспроизводит движения, и ему можно рекомендовать записывать материал или сопровождать его запоминание какими-либо движениями. Чаще всего на практике мы сталкиваемся с различными сочетаниями зрительной, слуховой и двигательной памяти. Типичными их смешениями являются зрительно-двигательная, зрительно-слуховая и двигательно-слуховая память. Однако у большинства людей всё же доминирующей выступает зрительная память.

Опираясь на превалирующий вид памяти предлагаем использовать на уроках следующие виды деятельности (см. таблицу 2):

Остальные виды деятельности являются общими для учащихся обеих подгрупп.

Перед выполнением того или иного задания с учащимися следует проводить работу, направленную на мобилизацию памяти и концентрацию внимания, например, мысленно приказать себе: «Хочу запомнить!» или «Хочу всё запомнить!».

Каждый человек, какими бы слабыми способностями он ни обладал, может усовершенствовать свою память за счет разнообразных приемов запоминания, способов обработки информации.

1. Для развития *зрительной памяти* мы используем такие задания:

1. Игра "What is missing" ("Что исчезло?").

Раскладываются игрушки / карточки со словами, дети их называют. Учитель даёт команду: "*Close your eyes!*" (закрой глаза) и убирает 1-2 карточки. Затем даёт команду: "*Open your eyes!*" (открой глаза) и задаёт вопрос: "*What is missing?*" Дети вспоминают "пропавшие слова".

Учащиеся с превалирующей зрительной памятью		Учащиеся с превалирующей слуховой памятью	
Основные виды деятельности	ТСО	Основные виды деятельности	ТСО
1. Просмотр картинок, слайдов, фильмов. 2. Пересказ увиденного. 3. Зрительный диктант.	1. Компьютер. 2. Проектор. 3. DVD. 4. Магнитная доска.	1. Прослушивание магнитофонных записей, дисков. 2. Пересказ прослушанного. 3. Слуховой диктант.	1. Магнитофон.

2. “What is left?” (“Что осталось?”)

3.

Ник собирается в путешествие. Посмотрите внимательно, что он положил в свой чемодан. (Детям предьявляется картинка для просмотра и запоминания, а затем убирается).



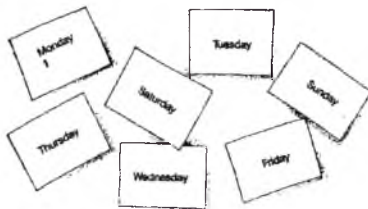
Поездка очень понравилась Нику, но понравилась ли она его маме? Посмотрите, все ли вещи привёз назад мальчик. Назовите (напишите), чего не хватает.



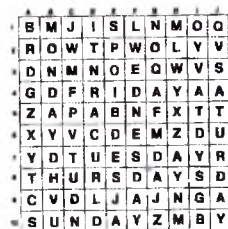
4. После введения и первичного закрепления слов-названий недели ученикам предлагается выполнить следующие задания:

► “Из календаря выпали страницы.

Восстанови порядок дней недели”.



► “Hidden Words” – “Спрятанные слова”. Внимательно посмотри на свой календарь, постарайся запомнить правописание слов и по памяти найди названия дней недели, спрятанные в клетках.



4. “Моментальный снимок”

Учитель в быстром темпе показывает учащимся фото или картинки с изображениями стран или достопримечательностей. Учащиеся должны записать или назвать то, что они видели.

II. На развитие *слуховой памяти* предлагаем следующие упражнения:

1. “Восстанови рассказ”

Каждый участник получает листок бумаги с одним предложением из определенного рассказа. Ему не разрешается показывать предложение кому-нибудь или записывать его, он должен запомнить это предложение (на это

даются две минуты). Затем преподаватель собирает все листки и зачитывает каждое предложение. Играющие прослушивают их, а затем каждый из них в соответствии с логической последовательностью по очереди называет свое предложение.

## 2. “Разрезанные предложения

<p>а) Прослушайте предложения по теме “Москва”, постарайтесь их запомнить.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Moscow is the capital of Russia.</li> <li>- The city is situated on seven hills.</li> <li>- It was founded by Yury Dolgoruky in 1147.</li> <li>- There are many historical places in Moscow.</li> <li>- The Kremlin is the heart of Moscow.</li> </ul>	<p>б) А сейчас вы услышите только часть этих предложений:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Moscow</li> <li>- The city is situated</li> <li>- by Yury Dolgoruky in 1147</li> <li>- There are many</li> <li>- The Kremlin</li> </ul>
<p>в). А теперь послушайте недостающие части этих предложений, и постарайтесь вспомнить подходящее слово или словосочетание и назвать всё предложение целиком:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- the capital of Russia</li> <li>- on seven hills</li> <li>- It was founded</li> <li>- historical places in Moscow</li> <li>- is the heart of Moscow</li> </ul>	

5. Прослушайте текст и расставьте предложения в логической последовательности.

6. Прослушайте текст и выпишите слова по теме “...”

7. Прослушайте слова и назовите лишнее слово.

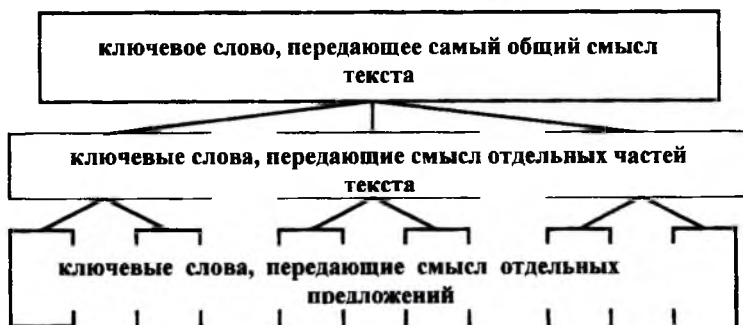
Виноград, яблоко, груша, **огурец**, слива

III. В ряде случаев материал легче запоминать, изобразив его основное содержание в виде схемы (это касается грамматических правил), для чего мы используем символы (этот приём называют *схематизация*):

**S** – подлежащее, **V** – смысловой глагол, – вспомогательный глагол,  
 ~~~~ – прилагательное, - - - - - – наречие.

IV. Другим способом запоминания большого объёма информации является её *структурирование*, т.к. при такой организации запоминаемого материала вместе с ним в долговременную память закладывается и сама схема, с помощью которой материал был организован. Примеры схем:

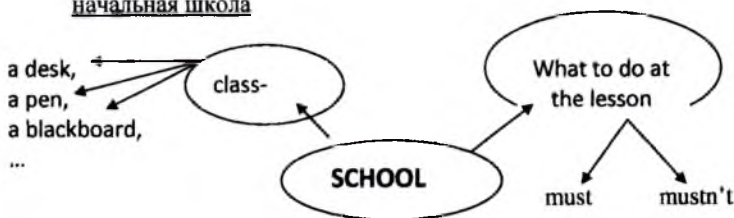
## «Дерево»



«Кластер», который составляется так:

1. В центре листа пишем слово, тему или понятие.
2. Вокруг пишем любые подходящие ассоциации.
3. К каждому новому слову также подбираем соответствующие ассоциации.

### начальная школа



### V. Метод ассоциаций.

*Автобиографические ассоциации* бывают часто близки к ассоциациям, рождаемым нашей фантазией, так как они связаны с реально пережитыми событиями.

Например, надо запомнить слово *puddle* – лужа. Кто из нас никогда не *падал* в лужу!?

Английское слово *beetroot* (битрут) – свёкла – легко запомнить, если представить, что сначала её выкапывают из земли на даче, затем везут домой на машине – *би-би*, после обработки *трут* на тёрке – *би-трут*.

Представьте себе спелую ягоду малину, так и хочется съесть. Ягодка как бы спрашивает: Хочешь? Тогда протяни руку: *раз* и *бери*, получается английское слово *rasberry* ('раз-бери). А возьмёшь в руку – она распадается, разбирается на маленькие составные.

Дети, особенно на начальном этапе изучения английского языка, часто путают местоимения *he* и *she*. Следующие ассоциации помогут избежать этого. *He* (хи) – он, мальчишка, постоянно хихикающий над девочками. *She*



(ши) – она. Кто готовит вам кушать? - Мама или бабушка, т.е. она. Суп с капустой готовит? Как он называется? *Щу*.

Суть метода *последовательных ассоциаций* в том, что в памяти остаются не столько слова, сколько ассоциации, которые к ним придумываются. Да и самого запоминания как бы и нет – есть творчество. Ученики составляют рассказ, который сам по себе может быть интересным. При этом включается произвольное запоминание.

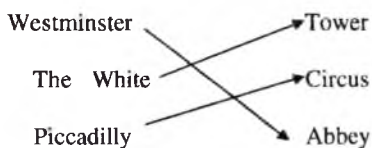
1. Для запоминания слов: *century, become(became, become), to be afraid of, wake up (woke up, woken up), burn (burnt, burnt), rich, dark* мы предлагаем составить «англо-русский рассказ»:

В 11 \_\_\_\_\_ people were \_\_\_\_\_ to \_\_\_\_\_ up when it was \_\_\_\_\_. Даже \_\_\_\_\_ people не могли включить электричество, потому что это был the 11<sup>th</sup> \_\_\_\_\_, а не the 21<sup>st</sup> \_\_\_\_\_ (заметьте, – самое трудное слово). Поэтому, when they \_\_\_\_\_ свечи, it \_\_\_\_\_ светло.

*Связанные ассоциации* предполагают использование слов, которые запоминались ранее. Берем те же слова: *century, become(became, become), to be afraid of, wake up (woke up, woken up), burn (burnt, burnt), dirty, rich, dark*. Задание: составь из имеющихся отдельных слов словосочетания. Например, 'wake up – dark', 'rich – century', 'become-rich', to be afraid – dirty'.

## 2. "Части и целое"

Ход игры: играющий получает карточку, на которой записана только часть предложения или диалога, названия фильма; фамилия известного человека без указания имени (можно использовать тематические сочетания и ассоциации, сочетания слов и предметов и т. д.). Играющие должны найти и соединить части текста на карточках. Выигрывает тот, кто сделает это быстрее всех.



VI. Разрозненную информацию (например, иностранные слова) легче запомнить, объединив их, придумывая какие-либо связки, посредники, добавляя к запоминаемому что-то от себя. Этот прием называется *достраивание материала*.

Так, при объяснении грамматического материала, например, *глагола to be*, целесообразно придумать сказку:

Жил-был глагол *to be* и было у него три сына: *am, is, are*.

По соседству жила семья местоимений: *I, he, she, it, we, you, they*. Эти семьи были друзьями, но особенно дружили:

|      |   |       |
|------|---|-------|
| I    | → | am    |
| He   | } | → is  |
| She  |   |       |
| It   |   |       |
| We   | } | → are |
| You  |   |       |
| They |   |       |

По вечерам обе семьи любят собираться вместе и играть с мячом. Учитель, называя местоимение, бросает мяч ученику, который должен повторить слово и добавить соответствующий глагол-связку. Сначала местоимения идут по порядку, а затем вразброс.

А ещё эти семьи любят петь. На мотив песни «В лесу родилась ёлочка» поём:

I am, he is, she is, it is,  
 We are, you are, they are.  
 I am, he is, she is, it is,  
 We are, you are, they are.

В статье описаны лишь некоторые приёмы, способствующие развитию природной памяти. Наш опыт показывает, что каждый ребёнок, какими бы слабыми способностями он ни обладал, может усовершенствовать свою память за счет разнообразных приемов запоминания, способов обработки информации, которые являются своего рода надстройкой над природной памятью. Оптимальные способы обучения нередко превосходят по своему значению роль «природных особенностей».

#### Литература

1. Практикум по общей психологии/Под ред. профессора А.И.Щербаков. – М., "Просвещение", 1990 г.
2. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя – М., "Просвещение" 1991г.
3. Психическое развитие младших школьников/Под ред. В.В.Давыдова. – М., "Педагогика", 1990 г.
4. Матюгин И.Ю. , Рыбникова И.К. Методы развития памяти, образного мышления, воображения. – Издательство "Учитель". – Волгоград, 1995 г.
5. И.Ю.Матюгин, Е.И.Чакаберия. Зрительная память. – М. "Эйдос", 1993 г.

### **Дифференцированный подход к обучению химии как средство повышения познавательной активности учащихся**

**Т.А. Михайлова**

Современная система образования предоставляет возможность каждому из нас, учителей-предметников, выбрать среди множества инновационных методик «свою», по-новому взглянуть на собственный опыт, казалось бы, на привычные вещи. В соответствии с Концепцией модернизации российского образования главной задачей для каждого педагога является обеспечение но-

вого качества образования, сохранив его фундаментальность и соответствие актуальным потребностям личности ребёнка и общества в целом. Важно создать условия для того, чтобы каждый ученик мог полностью реализовать себя, оставаясь при этом подлинным субъектом учения, желающим и умеющим учиться.

Современная система школьного химического образования наряду с усвоением основ базовой науки также способствует развитию и интеллектуальному совершенствованию личности, формированию у детей экологически целесообразного поведения, разумного отношения к себе, людям, окружающей среде. Обучающая деятельность учителя и учебно-познавательная деятельность учащихся имеют общую основную структуру, которую можно представить в виде: цель – мотив – содержание – средства – результаты – контроль. Запись, похожая на цепочку звеньев, не правда ли? А это значит, что первый фрагмент и последний взаимосвязаны не только по логике, но и по факту. Практика показывает, что когда содержание каждого звена деятельности педагога и деятельности учащихся совпадают, результат обучения становится значительно лучше.

Для повышения заинтересованности, любознательности и творческой активности детей обучение должно быть вариативным, согласно их индивидуальным особенностям. Это способствует развитию познавательной активности, которая, как педагогическое явление, представляет собой двусторонний взаимосвязанный процесс: с одной стороны – это форма самореализации учащегося, с другой – результат особых усилий педагога в организации деятельности учащихся.

В настоящее время наиболее перспективной и эффективной педагогической технологией обучения химии стала уровневая дифференциация учащихся, основанная на личностно-ориентированном характере образования. Современная жизнь требует от выпускника общеобразовательной школы не столько умения выполнять указания, сколько решать проблемы жизни самостоятельно. Поэтому обществу сейчас требуется человек, который: коммуникативный всегда, способен ставить перед собой реальные цели, к 18-летию становится более уверенным в себе и автономным.

Основные исходные положения уровневой дифференциации учащихся заключаются в следующем:

- планируемые и обязательные результаты обучения должны быть сильны и доступны учащимся, т. е. выполнимы большинством из них;
- минимальный уровень требований к знаниям и умениям учащихся определяет стандарт химического образования;
- различный уровень обучения определяется направлениями профилизации.

Преимущества индивидуализации и дифференцированного подхода к обучению заключаются в следующем:

- каждый ученик получает такое задание, с которым он сможет справиться самостоятельно;

- за каждое выполненное задание ставится положительная отметка, иногда – щадящая, для мало успешных учеников;
- у учащихся в большей степени развиваются навыки познавательной самостоятельности;
- формирование умений творчески и нестандартно решать предложенные задачи;
- увидев конкретный результат для себя, большинство учеников начинают положительно относиться к учёбе;
- зарождающийся интерес к предмету заставляет учащихся больше читать специальной литературы, а значит, расширять свои познания в области предмета.

При всём этом обязательна комбинация элементов инновационных методик, например, таких как: элементы разноуровневого обучения, лично-отно-ориентированный подход, метод проектной деятельности, исследовательский подход в обучении, применение информационно-коммуникационных технологий. Всё это направлено на реализацию принципа развивающего обучения с учётом зоны ближайшего развития школьника и основополагающих идей гуманизации и демократизации.

На своих уроках дифференцированный подход применяю в классной и внеклассной работе в следующих формах: фронтальной, групповой и индивидуальной. В классной работе использую как классические, так и нетрадиционные уроки. В процессе обучения активно использую методику групповой работы. Работая в группах, учащиеся могут самостоятельно участвовать в решении учебных задач в соответствии со своими интересами и способностями. При этом учащимся предлагается выполнить задания по выбору. В качестве самостоятельной формы обучения всегда успешно использование метода партнёров, когда одновременно два ученика работают совместно. Особенно хорош этот метод при обобщении, повторении, на зачётных занятиях. Приведем некоторые примеры дифференциации учебных заданий.

1. Дифференциация учебных заданий по уровню творчества. Даны формулы элементов генетической цепи ряда металла в неправильном порядке:  $\text{CaO}$ ,  $\text{CaSO}_4$ ,  $\text{Ca}$ ,  $\text{Ca(OH)}_2$ . Задание для 1-ой группы: восстановить порядок в генетической цепи. Задание для 2-ой группы: восстановить порядок в генетической цепи, а также определить принадлежность составляющих полученной цепи к классам неорганических соединений. Задание для 3-ой группы: выполнив задания для 1-ой и 2-ой групп, составить генетическую цепь для другого металла.

2. Дифференциация учебных заданий по уровню трудности. Данный способ дифференциации предполагает усложнение изучаемого материала от более простого к более сложному. Задание для 1-ой группы: решение классической расчётной задачи по химическому уравнению на вычисление массы газообразного вещества. Задание для 2-ой группы: решение расчётной задачи по химическому уравнению на вычисление массы и объёма газообразного вещества. Задание для 3-ой группы: решение расчётной задачи по химиче-

скому уравнению на вычисление массы и объёма газообразного вещества, содержащего примеси. Причём, время, отведенное на выполнение заданий каждой группой, одинаковое.

3. Дифференциации учебных заданий по количеству учебного материала. Необходимость подобных заданий обусловлена различным темпераментом детей, а, следовательно, разным темпом работы учащихся. В данном случае учащимся 2-ой и 3-ей групп предлагается, кроме выполнения основного, ещё 1-2 дополнительных заданий, аналогичных основному. Как правило, дифференциация по количеству учебного материала сочетается с другими способами дифференциации. Очень удачным моментом здесь является подбор нестандартных заданий, заданий на смекалку и т. п., т. е. заданий для работы с одарёнными детьми. Это также способствует повышению интереса к нашему предмету и обучению в целом. Подобные задания могут быть составлены как в традиционной форме, так и в тестовой:

|                                                                                                            |                                                                                              |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Допишите уравнение реакции $Zn + H_2SO_4(\text{разб.}) = ? + H_2\uparrow$<br>Назовите сложные вещества. | 2. Допишите уравнение реакции $KMnO_4 = K_2MnO_4 + MnO_2 + ?$<br>Где используют эту реакцию? |
| 3. Составьте уравнение реакции соляной кислоты с алюминием. Определите тип химической реакции.             |                                                                                              |
| Или другой пример:                                                                                         |                                                                                              |
| 1. Металлические свойства химических элементов в ряду $Na \rightarrow Mg \rightarrow Al \rightarrow Si$    | А) усиливаются<br>Б) ослабевают<br>В) не изменяются<br>Г) изменяются периодически            |
| 2. Наиболее выражены неметаллические свойства у:<br>Ответ мотивируйте.                                     | А) хлора<br>Б) фосфора<br>В) кремния<br>Г) серы                                              |
| 3. Наименьший радиус атома среди указанных элементов имеет<br>Ответ мотивируйте.                           | А) Ве<br>Б) Mg<br>В) N<br>Г) Р                                                               |

Критерии оценивания подобных тестовых заданий: полностью выполненная работа – «5», выполнены правильно задания 1-го и 2-го уровней – «4», правильно выполненное только 1-е задание – «3».

Карточки с разноуровневыми заданиями можно использовать в различных дидактических целях: изучения нового материала, закрепления, обобщения, систематизации, при проведении практических работ и занятий по контролю знаний и умений.

При дифференцированном подходе можно использовать различные виды помощи учащимся: алгоритм решения задачи и способ её оформления, справочные материалы, опорные конспекты и схемы, разъяснение отдельных терминов, наводящие вопросы, совместное с учащимся составление плана



выполнения задания, начало его выполнения и др. Данные виды педагогического сопровождения могут сочетаться друг с другом. Наиболее целесообразно распределить обучающихся по группам схожих способностей. Приступая к изучению химии в определённой параллели, учитель обязан знать требования, предъявляемые к знаниям и умениям учащихся данного класса, чтобы составлять варианты разноуровневых контрольных работ.

Одна из главных задач думающего учителя – принять ученика таким, каков он есть, положительно относиться к нему, понимать его чувства, выявить его способности, развивать познавательную самостоятельность, мыслительную и творческую деятельность путём индивидуализации и дифференцированного подхода как наиболее существенных составляющих современной системы развивающего обучения.

Применение дифференцированного подхода в обучении и воспитании школьников 8-11 классов при изучении химии способствует решению проблемы подготовки образованных людей, свободных от стереотипов, способных быстро ориентироваться в огромном потоке информации и самостоятельно мыслить. При учёте возрастных особенностей формируется положительная мотивация к изучаемому предмету, более эффективно происходит развитие интеллектуальных умений и навыков, а также умение творческого нестандартного подхода к решению обучающих задач, выработка понимания общественной потребности в развитии химии, формирование отношения к химии как к одной из возможных областей своей будущей практической деятельности. Именно для достижения этих целей и применяется дифференцированное обучение.

### **Использование метода проектов с целью активизации познавательной деятельности учащихся на уроках технологии**

***Н.А. Восковский***

Современный процесс образования немыслим без поиска новых, более эффективных технологий, призванных содействовать развитию творческих способностей обучающихся, формированию навыков саморазвития и самообразования. Этим требованиям в полной мере отвечает проектная деятельность в учебном процессе на уроках технологии.

Проектная деятельность заинтересовывает учащихся, если они знают, что их проект будет востребован. Ученики с большим увлечением выполняют именно ту деятельность, которая выбрана ими самими. Выбирая тему проекта и выполняя его, школьники учатся выявлять потребности приложения своих сил, находить возможности для проявления своей инициативы, способностей, знаний и умений, проверяют себя в реальном деле, проявляют целеустремленность и настойчивость.

Пробуя разные методики, варианты проведения уроков, организации деятельности учащихся, участвуя в конкурсах, общаясь с коллегами, изучая

информацию в журналах «Школа и производство», рекомендации управления образованием и курсов повышения квалификации, за последние годы у нас сложилась система в преподавании данного раздела, которая позволила достичь положительных результатов. Появился интерес не только у педагога, но и у детей, уроки стали более интересными, захватывающими, развивающими. Без особого труда в проектную творческую деятельность вовлекаются и педагогически запущенные и безразличные к процессу учения учащиеся, что позволило перейти личностно-ориентированное обучение, выявлять одаренных детей. Более того, они стали заранее обдумывать темы проектов, стараются выполнить их сложнее, интереснее, не бояться высказывать свои мысли при защите проекта.

Считаем, что немаловажную роль в этом играют:

- планирование деятельности учащихся в каждом классе и в целом за весь курс обучения, последовательное поэтапное усложнение изучения раздела «Проектные работы», времени их проведения;

- организация каждого урока, объяснение нового материала;

- подведение итогов деятельности учащихся. через заключительный урок на тему «Защита проекта»;

- участие ребят в школьных, в муниципальных и региональных этапах Всероссийской олимпиады школьников по технологии.

Значительно стимулируют работу учащихся использование разноуровневых заданий и оценка деятельности их на промежуточных этапах. Оценка выставляется за каждый урок в зависимости от выполнения этой работы, так как каждый ученик в основном работает по индивидуальному плану.

Занятия по данному разделу проводим в четвертой четверти после изучения всего материала, что позволяет в работе включить как можно больше изученных тем.

Интерес к техническому творчеству начинает формироваться у учащихся еще в начальной школе, для этой цели организуются экскурсии в учебные мастерские, где они знакомятся с технологическим оборудованием, с творческими работами учащихся старших классов. Старшеклассники рассказывают о своей работе на станочном оборудовании, демонстрируют изготовленные изделия.

Многие школьники при проектировании впервые должны будут выйти из привычной дидактической среды (объяснение – инструкция; представление образа действия; действие по образцу на уровне простого воспроизведения). Они сталкиваются с задачами, у которых нет правильного единственного решения. Понятно, что их начинает пугать проектирование, которое, по сути, напоминает известное «пойти туда – не знаю куда, найди то – не знаю что». При этом свою работу направляем на формирование у школьников желания трудиться с охотой, интересом, пробуждение у детей желания знать – позиции «хочу знать». Но этого мало, необходимо подвести их к следующему этапу «хочу сделать», вселить уверенность «могу сделать» и помочь дове-

сти работу до конца – «я сделал!» Успех окрыляет, пробуждает желание узнать новое, выполнять более сложную работу.

В пятом классе учащиеся выполняют творческий проект по разделам: технология обработки древесины и металлов. На первом занятии ученики получают первоначальные сведения о проектной работе, им разъясняется, что такое проект на примере ранее выполненных творческих проектов. Далее даётся задание: не полностью изготовленное изделие дополнить необходимой деталью, или решение технических задач, потом учащиеся выполняют эскиз изделия. На следующем занятии составление технологической карты и изготовление детали. Когда изготовлено изделие, идет защита проекта, на которой учащиеся должны рассказать, почему они решили дополнить изделие такой деталью или изготовить новое такой формы и размеров, почему выбрали именно этот вариант, показать способ соединения и технологическую последовательность, оценить качество выполненной работы и результат. Одноклассники высказывают своё мнение о работе, задают вопросы. Здесь как раз и вырабатывается умение отстаивать своё мнение и находить ошибки.

В 6 классе идет полное изучение проектной деятельности, учащиеся учатся оценивать свое «хочу» и «могу». В шестом классе задание по выбору: изготовить изделие из различных конструкционных материалов изученных ранее. Знакомятся с понятиями: планирование работы, последовательность работы, технология изготовления.

В 7- 9 классах учащимся предлагается выполнить новое изделие, при изготовлении которого используются, как можно больше изученных разделов курса или изделие по одному из разделов. Учащиеся уже умеют поэтапно разработать изделие и сделать полную разработку проекта с описанием работы и представлением готового изделия, т.е. осознанно выполняют работу по единой теме, но со своим творческим подходом. Здесь учащиеся выносят на суд учителя и товарищей альтернативные предложения.

К выбору темы проекта предъявляю требования, которые учащиеся должны выполнять:

- 1) объект (изделие) должен быть хорошо знаком, понятен и, главное, интересен;
- 2) будущее новое изделие должно изготавливаться промышленным или кустарным способом с расчетом на массового или единичного потребителя;
- 3) объект позволит разработчику реализовать себя в творчестве, что он ему по силам;
- 4) выбор проектов определяется потребностями различных сфер жизнедеятельности личности и общества (школа, досуг, дом), необходимостью их удовлетворения, улучшения и модернизации существующих предметов потребления и услуг.

Основными критериями выбора проектов являются:

|                                          |                        |
|------------------------------------------|------------------------|
| оригинальность, доступность, надежность; | безопасность;          |
| техническое совершенство;                | удобства эксплуатации; |
| эстетические достоинства;                | технологичность;       |

соответствие общественным потребностям;

материалоемкость;  
стоимость и т. д.

При объяснении тем урока используется презентация «Работа над проектом», которая более наглядно показывает структуру творческого проекта. На каждый стол выдаётся накопительная папка, где есть задание и требования к проекту, схема обдумывания, титульный лист, содержание пояснительной записки для каждого класса, контрольно-оценочные листы с кодификатором, план работы над проектом, таблица затрат, рецензия, содержание пунктов, образец проектной записки учащегося прошлых лет. Использование накопительной папки помогают освоить материал учащимся.

Опыт работы показывает, что учащиеся проявляют наибольший интерес к выполнению практических и творческих работ на уроке. Выполнение творческих проектов является важнейшим элементом процесса обучения технологии, так как выполняет следующие дидактические функции: повышает интерес к предмету, активизирует познавательную деятельность и способствует политехническому образованию. Опираясь на повышенный интерес к практической деятельности на уроках технологии, позволяет включать учащихся в исследовательскую деятельность при разработке творческих проектов. Опора на субъективный опыт учащихся позволяет использовать метод проектов, как в урочной, так и во внеурочной деятельности.

#### **Дидактические условия формирования познавательной активности учащихся при изучении литературы в старших классах**

***В.И. Можевитина***

Стратегия модернизации образования касается и вопросов литературного образования, которое при всём изобилии и многообразии программ остаётся неизменным в связи с нерешенной главной проблемой – организации работы с художественным произведением.

Умение адекватно воспринимать, осмысливать и в результате понимать прочитанное является, как показывает практика, одним из дефицитов образования. Решить данную задачу в современном образовательном процессе помогает технология использования ассоциативных проектов на уроках литературы.

Такой подход ставит целью активизировать обучение, придать ему исследовательский характер, развивать у учащегося инициативу в организации его учебного познания. Учащийся ставится в ситуацию, когда он сам овладевает понятиями и подходами к решению проблем в процессе познания, организованного учителем. Таким образом, создаются необходимые условия для формирования познавательной активности старшеклассников, что наиболее актуально в условиях подготовки к ЕГЭ.

Одним из дидактических методов работы со старшеклассниками на уроках литературы является метод ассоциативных проектов (АП).



Несомненным преимуществом работы по литературе с использованием АП является, во-первых, то, что материал подаётся блоками. Это позволяет лучше его осмысливать, осознать логические взаимосвязи там, где раньше были лишь отдельные темы. Ученику предоставляется возможность «увидеть всю дорогу, а не часть её, узнать, что ждёт впереди». (Перспективность такого подхода доказана П.М. Эрдниевым, Б.С. Дыхановой).

Во-вторых, составление ассоциативных проектов ведёт к реальному, действенному сотрудничеству учащихся с учителем. Если на уроке ассоциативный проект составляется с помощью учителя, то учащиеся чувствуют себя его соавторами. В таком случае ассоциативный проект становится средством научной организации труда лицеистов.

В-третьих, постоянно работая с ассоциативными проектами, дети полностью «раскрепощаются». Даже слабые ученики начинают чувствовать себя комфортно. Они мыслят, активно работают, в классе устанавливается атмосфера взаимоподдержки и взаимопонимания.

На каждом уроке, в каждой беседе ребята высказывают яркие мысли, смелые суждения, обоснованные сомнения. А ведь каждое такое, пусть даже мгновенное озарение может стать, и обязано стать той первой искрой, из которой рано или поздно возгорится пламя творческого поиска. Таким образом, работа с ассоциативными проектами имеет важное воспитательное значение.

Проект на уроке литературы – не «математизация», не «засушивание», не «уход от живого эмоционального слова», а средство целостного осмысления произведения, которое тесным образом связано с мышлением, приводит к возникновению проблемной ситуации. Как выглядит эта цепочка?

1. Восприятие начинается с впечатления. Оно может быть ярким и тусклым (а если говорят, что нет никакого впечатления, – это тоже впечатле-



ние), положительным и отрицательным. Действительно, от первого впечатления многое зависит.

2. Впечатление вызывает образ. Это не обязательно что-то конкретное, оформившееся. То есть мы начинаем восприятие через чувство. Появление образа неизменно вызывает вопросы. И от этих вопросов читатель переходит к самому произведению. Может быть и по-другому: возникают сразу вопросы по произведению.

3. Вопросы, которые задаёт сам читатель, самые ценные. Сам задал вопрос, сам и займётся поиском ответа. Следовательно, мысль заработала.

4. Ответ в результате поиска может быть неоднозначным, то есть возникает гипотеза.

5. Гипотеза требует практической проверки, обоснования, доказательств. Каким образом? Только возвращением к слову. Обращаясь к произведению, то есть к слову автора, читатель ищет доказательства, обосновывает их, соглашается с автором или вступает с ним в спор. В результате – читательская мысль оформляется в читательское слово.

6. Слово автора. Слово читателя. И возникает диалог автора с читателем. Как важно, что есть читатель-собеседник. С чем-то ученик не соглашается, что-то остаётся для него неразгаданным. Понять – не значит во всём и со всем согласиться. Не на все вопросы найдены ответы на уроке. И это хорошо. Это значит, что диалог будет продолжаться.

Обобщая всё сказанное, следует выделить 4 этапа работы со схемой:

I этап – ассоциативное восприятие произведения (обсуждение содержания, словарная работа);

II этап – выработка гипотезы и создание схемы;

III этап – доказательство гипотезы и защита схемы на уроке-конференции; IV этап – воспроизведение схемы в тетрадах: вариант одноклассника, наиболее удачный, или свой.

Воспроизведение – важное средство запоминания, оно создаёт необходимую уверенность в знаниях.

При составлении ассоциативного проекта учеником материал осмысливается в целом, но при этом выделяются отдельные части, которые вызывают наибольшие сомнения, возражения, споры.

При работе с проектом в цвете и при воспроизведении материал опять повторяется полностью и по частям, но уже на другом уровне.

Восприятие и воспроизведение предполагают понимание учащимися значения использованных цвета и фигур, пространственного их расположения. Умение объяснять условные знаки – это достижение определённого уровня абстрактного мышления, то есть развития. Лучше запоминается тот материал, который вызывает активную умственную деятельность, понимание. А понимание – необходимое условие осмысленного запоминания.

При создании проекта необходимо учитывать ряд свойств проекта: удобство обозрения, пространственное расположение, простоту, лаконичность, логичность, обобщённость, структурность, цветовую гармонию, эсте-

тичность.

Использование ассоциативных проектов, как показывает практика, даёт весьма ощутимые результаты: учащиеся начинают грамотные ответы на поставленные вопросы, легко ориентируются в проекте, интересуются сопоставительным анализом, увлечённо читают произведения. В классах с углублённым изучением русского языка и литературы учащиеся самостоятельно создают творческие работы. Таким образом, объёмный материал по литературе становится доступным и интересным.

### **Информационные технологии как средство развития дидактического взаимодействия в начальной школе**

*Е.В. Грошева*

Одним из направлений совершенствования общего образования, и начальной школы в том числе, является информатизация. Формирование информационно-коммуникационной компетентности школьников, становление информационной культуры и компьютерной грамотности – социально востребованные задачи.

Урочное применение электронных учебных материалов при обучении грамоте, математике, на уроках чтения и окружающего мира и других предметов не только способствует развитию информационной компетентности учеников начальной школы, но и позволяет решить целый ряд психолого-педагогических проблем.

Практика показывает, что при условии дидактически продуманного применения новых информационных технологий в рамках традиционного урока появляются неограниченные возможности для индивидуализации и дифференциации учебного процесса, обеспечивается развитие у каждого школьника собственной образовательной траектории. Происходит существенное изменение учебного процесса, переориентирование его на развитие мышления, воображения как основных процессов, необходимых для успешного обучения; обеспечивается эффективная организация познавательной деятельности учащихся.

Известно, что основным видом деятельности младшего школьника является игровая деятельность, поэтому при планировании уроков мы стараемся включать элементы игры в каждый из этапов урока. Здесь неоценимую помощь как раз и оказывает компьютер, а именно обучающие и развивающие игры, проекционная аппаратура. Работая на компьютере, ребенок в процессе игры овладевает теми или иными знаниями в игровой, ненавязчивой форме. Знания, приобретенные таким «нетрадиционным» способом надолго остаются в памяти учащихся.

В условиях современного мира ребенок должен научиться самостоятельно добывать знания, и в этом ему как никто другой может помочь компьютер.

Для младших школьников компьютер – объект новый, необычный. Сам факт работы с ним рассматривается детьми как радостное, интересное событие в их учебной деятельности. Поэтому мы стараемся использовать его в процессе своей работы как можно чаще.

Конечно, необходимо помнить, что для детей 6-7 лет продолжительность подобной деятельности не должна превышать пяти минут, поэтому я применяю технические средства обучения в начале урока, что активизирует внимание школьников, настраивает на продуктивную деятельность, или на этапе обобщения и закрепления изученного материала, когда по ряду психолого-физиологических причин наступает спад активности учащихся.

Уже с первого класса на уроках обучения грамоте проекционная аппаратура используется мной для фронтальной работы. С помощью веселых занимательных рисунков и стихотворений ребята изучают звуки и буквы, учатся складывать из них слоги, читать первые слова. Помогает им в этом веселый Совенок. Благодаря ему, процесс обучения чтению становится быстрее, содержательнее а значит эффективнее. Так же проекционная аппаратура используется нами на других уроках, например на уроках ознакомления с окружающим миром. Благодаря электронным учебным пособиям мы всегда можем не только рассказать, но и показать детям все девять планет солнечной системы и их вращение вокруг Солнца, жизненный цикл лягушки от икры до взрослой особи, строение Земли и многое другое. Рассказ учителя, подкрепленный соответствующей анимацией, производит на ребенка неизгладимое впечатление и запоминается надолго.

Начиная с третьего класса, в школьную программу введен предмет «Информатика и ИКТ». На этих уроках дети непосредственно учатся работать с компьютером, а значит, перед ребенком открываются новые горизонты для учебы и творчества. Не скроем, эти уроки стали и для учителя, и для ребят, одними их самых любимых и вот почему. Если в первом и во втором классе ребята были только пассивными зрителями предложенного им учебного материала, то уже в третьем классе, получив начальные знания о программе «Текстовый редактор», дети получают возможность самостоятельно найти и подготовить доклад, презентацию, реферат на ту или иную тему. Детям приходится самим искать, добывать информацию и перерабатывать её, что положительно сказывается на повышении уровня образованности и качестве знаний.

Но особенно нравятся моим ребятам небольшие творческие задания на уроках информатики. Вот один фрагмент из серии уроков по теме «Текстовый редактор».

Класс делится на три группы (по количеству рядов). Каждому ряду дается своё задание. Ребята работают в парах. На партах лежат листки с напечатанными заданиями (один лист на парту).

|                                                                                          |                                                                                       |
|------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| Задание 1. Новогоднее меню.<br>Твоя роль: хозяин кафе.<br>Задание: создай Новогоднее ме- | Описание: Вы с друзьями открыли кафе для школьников. Скоро Новый год. Придумай блюда, |
|------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ню, в котором были бы указаны названия блюд, их краткое описание.                                                                                                                                                                                                | которые считаешь самыми вкусными и которые ты хотел бы предложить в вашем кафе в Новогоднюю ночь.                                                                                                                                                                                                      |
| <p><b>Задание 2. Новогодний праздник.</b><br/>Твоя роль: завуч школы юных волшебников.</p> <p><b>Задание:</b> Придумайте заклинания для того, чтобы зажечь новогоднюю ёлку, позвать Деда Мороза, Снегурочку, весело встретить Новый год.</p>                     | <p><b>Описание:</b> Скоро в школе юных волшебников Новый год, а волшебные заклинания ещё не готовы. Срочно принимайтесь за дело!</p>                                                                                                                                                                   |
| <p><b>Задание 3. Правила поведения для драконов.</b><br/>Твоя роль: король волшебной страны</p> <p><b>Задание:</b> создай правила хорошего поведения для драконов на Новогодней ёлке и оформи их так, чтобы можно было повесить их на главной площади города</p> | <p><b>Описание:</b> на Новогодней ёлке появились драконы. Они никого не едят, но ведут себя очень невежливо. От них много шума, дыма и другого беспокойства.</p>                                                                                                                                       |
| (дети читают, выполняют, заслушиваются выборочные ответы)                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| - А теперь переверните листок с заданием. На обратной стороне написаны требования к печати ваших текстов.                                                                                                                                                        | <p><b>Задание 1. Заголовок:</b> шрифт 36, цвет красный<br/><b>Текст:</b> шрифт 14, цвет черный</p> <p><b>Задание 2. Заголовок:</b> шрифт 28, цвет синий<br/><b>Текст:</b> шрифт 14, цвет черный</p> <p><b>Задание 3. Заголовок:</b> шрифт 26, цвет зеленый<br/><b>Текст:</b> шрифт 14, цвет черный</p> |

Дети садятся к машинам попарно и самостоятельно выполняют задание. По мере выполнения, учитель осуществляет проверку и выставляет оценки.

Таким образом, мы видим, что выполняя эти задания при помощи компьютера, решаются сразу несколько задач, а именно: идет развитие орфографической зоркости, зрительной памяти, мышления, воображения, творческих способностей детей. В то же время речь идет о формировании и развитии умения работать в парах, в группе, о толерантности, взаимовыручке, о личной ответственности за коллективно полученный результат. Все эти факторы оказывают благотворное влияние на успеваемость школьников, растет и качество обучения.

В заключении хочется отметить, что в наш век быстро меняющейся информации, ребенок должен четко ориентироваться в ней, и тогда компьютеры, прочно поселившиеся в наших домах, будут восприниматься ими как помощники в учебе, как инструмент творчества, самовыражения и развития, а не как обыкновенная пластмассовая игрушка для «бродилок» и «стрелялок», и тогда, несомненно, уровень обученности и качество знаний наших детей станет неуклонно расти.

## Самостоятельная работа учащихся с учебником на уроках русского языка

*И.Н. Зарубина*

Ключевой проблемой в решении задачи повышения эффективности и качества учебного процесса является активизация учения школьников. Её особая значимость состоит в том, что учение, являясь отражательно-преобразующей деятельностью, направлено не только на восприятие учебного материала, но и на формирование отношения ученика к самой познавательной деятельности.

Преобразующий характер деятельности всегда связан с активностью субъекта. Знания, полученные в готовом виде, как правило, вызывают затруднения учащихся в их применении к объяснению наблюдаемых явлений и решению конкретных задач. Одним из существенных недостатков знаний учащихся остается формализм, который проявляется в отрыве заученных учащимися теоретических положений от умения применять их на практике.

Одной из важнейших проблем дидактики, беспокоившей длительное время педагогов, выступала проблема активизации учащихся на уроке. Переломным по значению стало исследование М.Н. Кашина, выполненное в середине 1950-х гг., в котором автор выступил с критикой в адрес традиционного обучения. Особенно остро встал вопрос о пассивности учащихся в учебной работе. Опираясь на результаты, М.Н. Кашин показал, что самостоятельная работа учащихся занимала лишь 10% времени, причём и эта работа состояла в основном из простого чтения учебника и выполнения тренировочных упражнений. Вдобавок к этому обнаружился курьёзный факт: чем старше учащиеся, тем меньше использовалась их самостоятельная работа. Указанная выше проблема остаётся актуальной и в настоящее время.

*Самостоятельная работа учащихся* проявляется в многообразных видах индивидуальной и коллективной учебной деятельности школьников, осуществляемой ими по заданиям, без непосредственного участия учителя.

Выполнение этих заданий требует от учащихся активной мыслительной деятельности, самостоятельного решения различных познавательных задач, использование ранее усвоенных знаний.

Повышение эффективности учебно-познавательной деятельности характеризуется изменением её характера: от репродуктивно-исполнительской к исполнительско-поисковой, от поисково-творческой к продуктивно-творческой.

Поскольку продуктивный, преобразующий характер деятельности учащихся происходит на высших уровнях её развития, постольку от учителя требуется и выбор соответствующих путей реализации продуктивной творческой деятельности.

Известно, что умения и навыки любого рода формируются в процессе самостоятельной деятельности. Самостоятельная работа составляет основу многих современных технологий.



Опыт подсказывает, что систематически проводимая самостоятельная работа при правильной её организации способствует получению учащимися более глубоких и прочных знаний по сравнению с теми, которые они приобретают при сообщении учителем готовых знаний. Организация выполнения учащимися разнообразных по дидактической цели и содержанию самостоятельных работ способствует развитию их познавательных и творческих способностей, развитию мышления.

Регулятивные механизмы самостоятельности школьника выражаются в самостоятельном пересмотре своих решений, в объективности самооценки. Этому личностному образованию в реализации идей реформы школы следует отвести значительное место. Подготовка к жизни, к труду, приобщение к овладению профессией уже в общеобразовательной школе немыслима лишь в рамках ученичества, снабженного постоянной опекой со стороны. Здесь необходимо всемерное развитие самостоятельных практических действий, изыскание рациональных путей их самоорганизации, проверки школьником своих возможностей самостоятельной оценкой деятельности других и верной самооценкой.

Выпускник современной школы должен обладать определёнными качествами личности, в частности:

- гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретая необходимые знания;
- самостоятельно критически мыслить, уметь видеть трудности в реальном мире и искать пути их преодоления;
- самостоятельно трудиться над развитием собственной нравственности, интеллекта, культурного уровня.

Для достижения этих целей необходимо повысить качество обучения.

Познавательная активность учащихся в процессе обучения зависит не только от количества учебного времени, выделяемого на самостоятельную работу, но и от характера этой работы, от того, насколько она требует от учащихся самостоятельности в суждениях и практических действиях.

Эффективность самостоятельной работы в большей степени зависит от качества руководства со стороны учителя. Разрабатывая систему заданий и четко определяя задачу каждой самостоятельной работы, необходимо обучать учащихся рациональным приемам умственного труда, инструктировать перед выполнением задания, наблюдать за ходом самостоятельной работы, своевременно оказывать помощь учащимся в преодолении возникающих трудностей и исправлении допускаемых ошибок, подвожу итоги, активизирую и оцениваю результаты каждой работы.

Разнообразные виды самостоятельной работы формируют у детей внутреннее побуждение к познанию, ученики испытывают удовлетворение от интенсивной умственной работы, и у них появляется жажда выразить себя, открыть свой внутренний мир.

Русский язык входит в число «трудных» предметов школьного курса. Большой объём теоретических знаний, который должны усвоить учащиеся, и

дефицит учебного времени диктуют необходимость поиска форм и методов обучения, позволяющих рационально организовать процесс обучения русскому языку и повысить качество знаний.

На различных уроках с помощью разнообразных самостоятельных работ учащиеся могут приобретать знания, умения и навыки. Все эти работы только тогда дают положительные результаты, когда они определенным образом организованы, т.е. представляют систему, т.е. совокупность взаимосвязанных, взаимообуславливающих друг друга, логически вытекающих один из другого и подчинённых общим задачам видов работ.

При построении системы самостоятельных работ следует придерживаться основных дидактических требований.

1. Система самостоятельных работ должна способствовать решению основных дидактических задач – приобретению учащимися глубоких и прочных знаний, развитию у них познавательных способностей, формированию умения самостоятельно приобретать, расширять и углублять знания, применять их на практике.

2. Система должна удовлетворять основным принципам дидактики, принципам доступности и систематичности, связи теории с практикой, сознательной и творческой активности, принципу обучения на высоком научном уровне.

3. Входящие в систему работы должны быть разнообразны по учебной цели и содержанию, чтобы обеспечить формирование у учащихся разнообразных умений и навыков.

4. Последовательность выполнения домашних и классных самостоятельных работ логически вытекало из предыдущих тем и готовило почву для выполнения последующих заданий. В этом случае между отдельными работами обеспечиваются не только «ближние», но и «дальные» связи. Успех решения этой задачи зависит не только от педагогического мастерства учителя, но и от того, как он понимает значение и место каждой отдельной работы в системе работ, в развитии познавательных способностей учащихся, их мышления и других качеств.

Первые приёмы самостоятельной работы по учебнику аналогичны тем, которые уже известны учащимся по их «коллективному опыту». Это составление цепочки вопросов и составление плана. Для *составления цепочки* вопросов может быть предложен как целый текст, так и часть его. Например, тема «Корень слова». Задание: внимательно прочитайте четыре первых абзаца параграфа и составьте по ним цепочку вопросов.

1. Какая часть слова называется корнем?
2. Какие слова называются однокоренными?
3. Что составляют однокоренные слова?
4. Что надо сделать, чтобы найти корень слова?
5. Что значит найти корень слова?

Для *составления плана* предлагаются такие параграфы, композиция которых отличается особой четкостью. Составление плана целесообразно чере-

довать, а иногда и сочетать с устным объяснением членения текста на абзацы.

На умении составлять цепочки вопросов и план базируются более сложные приемы самостоятельной работы по учебнику: *сравнение близких по теме параграфов и сопоставление параграфов* по одной и той же теме из вводного курса и основного, вычленение в последнем новой информации. Например, задание: внимательно прочитайте параграфы «Степени сравнения прилагательных» и «Степени сравнения наречий», укажите общее и различие в их содержании.

Самостоятельная работа активизирует деятельность учащихся при *закреплении изученного материала*. Такой приём как *уточнение формулировок определений* можно реализовать в двух вариантах.

1. Теоретический материал объясняется методом эвристической беседы, ученики формулируют и определение понятия, но неполно. После этого ребятам предлагается открыть соответствующую страницу учебника, прочитать и запомнить определение изучаемого понятия.

2. Учитель читает определение ранее изученного понятия, преднамеренно опуская в нём какие-то компоненты; ученики должны обнаружить неточность и устранить её. Так, если читать: «Словосочетание – это сочетание двух (и более) слов, связанных между собой по смыслу и грамматически». Пропуск прилагательного «самостоятельных» даёт право считать словосочетаниями и предложно-падежные формы (согласно приказу, вне расписания и т.д.)

Один из приёмов, используемых на уроке русского языка – *использование вопроса «почему?»*. Академик А.Ф. Лосев писал об этом вопросе: «... Мыслить – всегда значит отвечать на вопрос «почему?». Без этого «почему?» и без ответа на него тоже ведь не получается мышление».

Эти вопросы рассчитаны на установление причинно-следственных связей между лингвистическими явлениями. К примеру, такие вопросы составили ученики:

- Почему степени сравнения имеют только качественные прилагательные?
- Почему отрицательные местоимения получили такое название?
- Почему возвратное местоимение не может быть подлежащим?
- Предложенная работа интересна учащимся и подготавливает их к урокам-семинарам и к урокам-практикумам.

*Составление конспекта параграфа* – это один из трудных видов самостоятельной работы, поэтому учителю важно конкретизировать задание вопросами, такими как: внимательно прочитайте параграф «Предложение с прямой речью», ответьте кратко на вопросы:

1. Какая речь называется косвенной?
2. Где всегда находится такое придаточное предложение по отношению к главному, какими союзами чаще всего к нему прикрепляется?
3. От чего зависит выбор союза при замене прямой речи косвенной?

Использование разнообразных приёмов работ по учебнику приобщает школьников к научной литературе, к научному стилю речи; учит их самостоятельно добывать знания; способствует более глубокому, осознанному усвоению лингвистической теории и, следовательно, формированию прочных лингвистических умений и навыков.

## **Игра как способ гендерного развития и образования дошкольников**

*О.В. Контева, Н.А. Хорошилова*

Игра является мостиком между конкретным опытом и абстрактным мышлением личности, она обучает, воспитывает, развивает, социализирует, развлекает, вносит в содержание деятельности бесконечные сюжеты и темы жизни человека (Пиаже Ж.) Для детей игра – это продолжение жизни, где вымысел – грань правды. «Игра – регулятор всех жизненных позиций ребенка. Она хранит и развивает «детское» в детях, она – их школа жизни и «практика» развития» (Рубинштейн С.Л.)

Понятие «игра» имеет множество значений. Так у древних греков слово «игра» означало собою действия, свойственные детям, выражая главным образом то, что условно можно назвать «предаться ребячеству». У евреев слову «игра» соответствовало понятие о шутке и смехе. У римлян «lundo» означает радость, веселье. По-санскритски «кляда» означала игру, радость. У немцев древнегерманское слово «spil\_ān» означало легкое, плавное движение, наподобия качания маятника, доставлявшее при этом большое удовольствие. Впоследствии на всех европейских языках словом «игра» стали обозначать обширный круг действий человеческих, с одной стороны, не претендующих на тяжелую работу, с другой – доставляющих людям веселье и удовольствие. Таким образом, в этот многообъемлющий круг, соответственно современным понятиям, стало входить все, начиная от детской игры в солдатики до трагического воспроизведения героев на сцене театра, от детской игры на орехи до биржевой игры на червонцы, от беганья на палочке верхом до высшего искусства скрипача и т.д.

С 2005 года наш детский сад № 59 г. Белгорода принимает участие в региональном эксперименте «Гендерное развитие и образование детей дошкольного возраста Белгородской области». Реализация гендерного подхода в современном ДОУ нацеливает ученых и практиков на поиски современных эффективных механизмов (методик, технологий), обеспечивающих помощь мальчикам и девочкам в осознании своей человеческой уникальности, неповторимости, становлении своего женского/мужского достоинства.

Все игры детей связаны с миром взрослых. Взрослый, знакомя малыша с разными способами игровых действий, уже ориентирует ребенка на игры, характерные для мальчика или для девочки. Мы видим, какие игрушки обычно получают в подарок наши дети. Мальчикам достаются машинки, роботы-трансформеры, солдатики, велосипеды и самокаты. Девочкам – куклы и

кукольная утварь (или даже полностью оборудованный кукольный дом), мягкие игрушки, зеркала, сумочки. И, конечно же, игра мальчика отличается от игры девочки.

Наблюдения за группой детей дошкольного возраста показывают, что у девочек хорошо развита сюжетно-ролевая игра, в игре хорошо продуман план и в ней много сюжетных линий. Девочки с удовольствием самостоятельно играют в настольно-печатные и дидактические игры с правилами, охотно организуют подвижные игры по правилам. Для девочек в этих играх важна стабильность. Они знают игровые действия, правила, четко понимают поставленную задачу и предвидят результат.

Мальчики охотнее всего играют в игры со строительным и природным материалом: снегом, песком, водой – здесь для них важна не игра, а само действие. В подвижных и спортивных играх мальчикам интересен и важен результат. В сюжетно-ролевых играх мальчики, как правило, играют второстепенные роли («папа на работе») или переводят сюжетно-ролевую игру в подвижную игру в стиле «экшн» (папа превратился в Бэтмена, спасающего мир и «летающего» по группе). Взрослый (воспитатель или родитель), участвующий в игре, выполняет разные функции в игровой организации мальчиков и девочек. Для девочек воспитатель – эмоциональный центр их жизни в группе, и в игре они могут позволить «опуститься» взрослому на их уровень, предлагают ему роль ведомого, младшего, например дочки в игре «Дочки-матери». Для мальчика взрослый – партнер, и в игре он, наоборот, старается подняться до уровня взрослого, на равных играя в футбол или в шашки или собирая какую-либо модель из конструктора.

В игре проявляются психологические особенности детей как представителей того или иного пола. Интересы мальчиков сосредоточены на технике, на соревнованиях, в которых можно реализовать свои притязания на победу, на лидерство. В игре реализуется интерес к деятельности, связанной с мужскими и женскими социальными ролями. Исходные различия в темпераменте мальчиков и девочек с ранних лет определяют, как во что и с кем они будут играть. Мальчики играют в более энергичные игры, чем девочки. Игры девочек характеризуются меньшим количеством участников, спокойствием, лидерство завоевывается с помощью вербальных переговоров, невысокая корпоративность.

Анализ психологических и возрастных особенностей мальчиков и девочек, опыта практической деятельности в детских садах г. Белгорода позволил нам определить характеристики игр мальчишек и девчонок дошкольного возраста, которые представлены ниже в таблице 1.

Таблица 1

Характеристика игр мальчиков и девочек

| Игры мальчиков                | Игры девочек                        |
|-------------------------------|-------------------------------------|
| Большое количество участников | Количество участников 2 – 3 человек |
| Чаще проходят на улице        | Чаще проходят в помещении           |
| Захват большого пространства  | Небольшое пространство для игры     |



|                                                                                                   |                                                                                                 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| В большинстве случаев подвижные                                                                   | В большинстве случаев спокойные                                                                 |
| Лидер завоевывает свое положение с помощью физической силы                                        | Лидер завоевывает свое положение с помощью вербальных переговоров                               |
| Перевозят игрушки «таранным» способом                                                             | Перевозят игрушки осторожно, стараясь не задеть других людей                                    |
| Во время игры часто совместно смеются                                                             | Смеются реже                                                                                    |
| Невольные или специальные падения вызывают смех других участников                                 | Не насмеются над другими участниками                                                            |
| Физические контакты: устраивают «кучу- малу»                                                      | Избегают столкновений и толчков                                                                 |
| В два раза чаще конфликтуют из – за игрушек (на третьем году)                                     | В два раза реже конфликтуют из – за игрушек (на третьем году)                                   |
| Чаше проявляют агрессию(по отношению к мальчикам), в том числе шуточную                           | Реже проявляют агрессию                                                                         |
| Во время игры активно демонстрируют эмоции, преимущественно положительный                         | Во время игры ведут себя в основном тихо и спокойно                                             |
| Пик хулиганского поведения – 4 года                                                               | Такое поведение не обнаружено                                                                   |
| В диадах мальчиков - более четкая иерархия доминирования 0 подчинения                             | В диадах девочек – споры о доминировании – подчинении                                           |
| Большая конкурентность, как индивидуальная, так и групповая (занимает около 50% игрового времени) | Меньшая конкурентность, как индивидуальная, так и игровая (занимает около 1 % игрового времени) |
| Большая кооперативность внутри своей команды                                                      | Меньшая кооперативность внутри своей команды                                                    |
| Любят героические роли, не любят семейные                                                         | Любят школьные и семейные роли                                                                  |
| Часто играют в одиночестве                                                                        | Редко играют в одиночестве                                                                      |
| Атрибуты игр – лук, стрелы, пистолет, ружье                                                       | Атрибуты игр – куклы, одежды                                                                    |

Учитывая различие игровой деятельности мальчиков и девочек, мы используем в работе следующие виды игр: сюжетно-ролевые, дидактические, подвижные и спортивные. Остановимся более подробно на дидактической игре.

Дидактическая игра одновременно является формой обучения, наиболее характерной как для маленьких детей, так и для детей любого возраста. Истоки её в народной педагогике, которая создала много обучающих игр на основе сочетания игры с песней, с движениями. В потешках, игровых песенках, в играх "Ладушки", "Сорока белобока", в играх с пальчиками мать привлекает внимание ребёнка к окружающим предметам, называет их.

В дидактической игре содержатся все структурные элементы (части), характерные для игровой деятельности детей: замысел (задача), содержание, игровые действия, правила, результат. Но проявляются они в несколько иной форме и обусловлены особой ролью дидактической игры в воспитании и обучении детей дошкольного возраста.

Наличие дидактической задачи подчёркивает обучающий характер игры, направленность её содержания на развитие познавательной деятельности детей. В отличие от прямой постановки задачи на занятиях в дидактической и игре она возникает и как игровая задача самого ребёнка. Важное значение дидактической игры состоит в том, что она развивает самостоятельность и активность мышления и речи у детей.

Сущность дидактической игры заключается в том, что дети решают умственные задачи, предложенные им в занимательной игровой форме, сами находят решения, преодолевая при этом определённые трудности. Ребёнок воспринимает умственную задачу, как практическую, игровую это повышает его умственную активность.

Сенсорное развитие ребёнка в дидактической игре происходит в неразрывной связи с развитием у него логического мышления и умения выражать свои мысли словами. Чтобы решить игровую задачу требуется сравнивать признаки предметов, устанавливать сходство и различие, обобщать, делать выводы. Таким образом, развивается способность к суждениям, умозаключению, умению применять свои знания в разных условиях. Это становится возможным лишь в том случае, если у детей есть конкретное знание о предметах и явлениях, которые составляют содержание игры (Д.Б. Эльконин).

Игровым действиям детей нужно учить. Лишь при этом условии игра приобретает обучающий характер и становится содержательной. Обучение игровым действиям осуществляется через пробный ход в игре, показ самого действия. Различен и объём игровых действий. В младших группах это чаще всего одно-два повторяющихся действия, в старших уже пять-шесть. Позднее, овладев ими, дети действуют целенаправленно, чётко, быстро, согласованно и в уже отобранном темпе решают игровую задачу.

Одним из элементов дидактической игры являются правила. Они определяются задачей обучения и содержанием игры и, в свою очередь, определяют характер и способ игровых действий, организуют и направляют поведение детей, взаимоотношения между ними и воспитателем. С помощью правил он формирует у детей способность ориентироваться в изменяющихся обстоятельствах, умение сдерживать непосредственные желания, проявлять эмоционально-волевое усилие. В результате этого развивается способность управлять своими действиями, соотносить их с действиями других играющих.

Результат дидактической игры – показатель уровня достижения детей в усвоении знаний, в развитие умственной деятельности, взаимоотношений, а не просто выигрыш, полученный любым путём.

#### Литература

1. Еремеева В.Д., Хризман Т.П. Мальчики и девочки: два разных мира. Нейропсихологии - учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам. – Спб.: Тускарора, 1998.
2. Евтушенко И.Н. Гендерное воспитание детей старшего дошкольного возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Челябинск, 2009. – 24 с.
3. Каган В.Е. Когнитивные и эмоциональные аспекты гендерных установок у детей 3-7 лет// Вопросы психологии. – 2000. – № 2.
4. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М., 1999.

#### **Развитие коммуникативных качеств младших школьников**

*Р.А. Кострыкин*

В наше время перед педагогической теорией и практикой стоят не решенные вопросы, требующие внимания педагогов и психологов всего мира.

Большинство представляемых проблем находят пути своего решения в младшем школьном возрасте, так как именно данный период детства является наиболее значимым для формирования будущего человека как личности.

Проблемы общения и взаимодействия между людьми были актуальны на протяжении всей истории человечества. Именно эти две категории сильно воздействуют на формирование всесторонне развитой личности человека, что является неотъемлемым критерием социализации и успешного формирования общества.

Многие ученые утверждают, что общение – решающий фактор общего личностного развития ребенка в младшем школьном возрасте. Влияние общения может так же способствовать исправлению трудностей, возникающих у детей при неправильном воспитании. Подавляющее большинство авторов полагают, что адекватное возрасту взаимодействие между детьми необходимо для развития ребенка в целом и формировании его личности в частности.

Общение – связь между людьми, в ходе которой возникает психический контакт, проявляющийся в обмене информацией, взаимовлиянии, взаимопереживании, взаимопонимании.

Общение – это коммуникативная деятельность, процесс специфического контактирования лицом к лицу, которое может быть направленно не только на эффективное решение задач совместной деятельности, но и на установление личностных отношений и познание другого человека.

Общение – один из основных жизненных процессов – направленно на создание общности, на соединение разнообразных людей в нечто общее. При этом можно сказать, что без сформированных и развитых коммуникативных качеств личности не возможно продуктивное общение и взаимодействие между людьми.

Общение в младшем школьном возрасте, формирование у ребенка коммуникативных качеств несет важный воспитательный и образовательный потенциал. Через общение ребенок познает окружающий мир, учиться проявлять добро и сопротивляться злу. В общении ребенок повышает свои умст-

венные способности, которые в дальнейшем влияют на становление младшего школьника как личности.

Поэтому так необходимо развивать качества, которые помогают облегчить процесс общения и понимания ребенком своего собеседника, такими качествами называют коммуникативные качества младшего школьника. Чтобы более точно понять назначение этих качеств личности рассмотрим несколько определений:

Коммуникативные качества – это сложные и осознанные коммуникативные действия (на основе коммуникативной деятельности), способность правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения.

Коммуникативные качества – это акт и процесс установления контактов между субъектами взаимодействия посредством выработки общего смысла, передаваемой и воспринимаемой информации. В более широком философском смысле коммуникативные качества рассматриваются как «социальный процесс, связанный либо с общением, обменом мыслями, сведениями, идеями и так далее, либо с передачей содержания от одного сознания к другому посредством знаковых систем».

Под коммуникативными качествами личности младшего школьника мы понимаем, те качества личности, которые способствуют общению как самостоятельному процессу межличностного взаимодействия субъектов, каждый из которых является носителем активной деятельности и предполагает ее в своих партнерах.

Процесс формирования коммуникативных качеств младшего школьника сложен и противоречив. Но все исследователи сходятся в одном утверждении, коммуникативные качества личности формируются и развиваются при взаимодействии с другими людьми. Поэтому так важно влияние близкого окружения ребенка на формирование его будущей личности.

Поступая в школу, ребенок начинает взаимодействовать с гораздо большим числом людей, чем это было ранее (учителем, одноклассниками своего возраста), но практически не соприкасается с обучающимися других возрастов.

Все многообразные образовательные технологии ориентированы на конкретный возраст и логику возрастного развития и, как правило, не затрагивают возможности разновозрастного взаимодействия между обучающимися школ.

Возвращение к практике совместного воспитания детей разного возраста объясняет усиление интереса психологической и педагогической науки к многообразным проблемам разновозрастной группы, в том числе и проблеме развития коммуникативных качеств личности.

В младшем школьном возрасте закладываются все основные качества будущего человека. Ребенок должен общаться с гораздо более разнообразным социумом, его отношения должны быть значительно богаче, чем в классном коллективе и не должно ограничиваться им.

Именно в этом возрасте усваиваются правила и нормы общения, которым младший школьник будет следовать всегда и везде независимо от складывающихся обстоятельств. А характер речевого и экспрессивного общения определит меру самостоятельности и степень свободы ребенка среди других людей в течение его жизни.

Разновозрастное окружение в образовательном учреждении обогащает социальный опыт ребенка и создает условия для его личностного и социального развития. Складывающиеся привычки общения с большим коллективом людей способствуют развитию контактности и коммуникабельности ребенка, обеспечивают формирование социальной ответственности, способности чувствовать и понимать других.

Именно в разновозрастных группах заложены широкие потенциальные возможности личностного, социального и психического развития ребенка.

Младший школьник не должен чувствовать неловкость при общении с старшими школьниками или свое превосходство, как личности, при общении с младшими обучающимися, в первую очередь он должен понимать, что его собеседник, человек равный ему по возможностям, и социальному статусу, независимо от того какого он возраста. Задача учителя состоит в том, чтобы найти пути решения данной проблемы в современной школе.

Для этого учитель должен создавать наибольшее число ситуаций, которые приводят к развитию коммуникативных качеств младших школьников. Но, как правило, создаваемые ситуации, приводят к взаимодействию обучающихся с ребятами их возраста, а этого как показала практика образования не достаточно для успешной социализации и развития личности младшего школьника. Учитель в процессе своей воспитательной работы должен охватывать весь спектр взаимодействия младших школьников с окружающим социумом. Поэтому создание разновозрастных групп младших школьников, при организации воспитательного процесса, так необходимы.

При организации практической деятельности по формированию и развитию коммуникативных качеств младших школьников мы старались максимально использовать потенциал разновозрастных групп. Одним из примеров данной работы было проведение спортивных мероприятий для обучающихся 1-2 классов, ребятами 4-5 классов.

Конечно, дети не сочиняли сценарии проводимых ими праздников, но они выступали в качестве ведущих или сказочных персонажей которые играли и общались со своими маленькими товарищами.

Потенциал подобных уроков двусторонен, так как имеет позитивное воздействие, как на обучающихся играющих роль ведущих, так и на тех, кто выполняет роль участников соревнований. Во-первых, идет двухсторонняя связь, дети общаются друг с другом с разных позиций, дают советы, помогают, порицают или хвалят. Коммуникативные качества развиваются не только у младших обучающихся, но и у ребят более старшего возраста.

Во-вторых, главной особенностью данных мероприятий заключается то, что функции учителя, воспитателя выполняют сами обучающиеся. Только



в разных возрастных группах, от этого воспитательный аспект данных мероприятий увеличивается и имеет гораздо большее значение.

Помимо подобных мероприятий, подготавливались специальные уроки на которых в качестве учителя на одном из этапов уроков, выступают так же обучающиеся старшего возраста, которые уже прошли данную тему в предыдущих классах и готовы поделиться своими знаниями с младшими товарищами.

Нами также проводились мероприятия, где обучающиеся объединенные в разновозрастные группы готовятся к различным заданиям и выполняют их, попутно объясняя свою точку зрения группе конкурентов.

Одним из таких мероприятий было под названием «Я-гражданин России.» Младшие школьники не просто выступали в качестве зрителей на данном мероприятии, каждый из его этапов проводился отдельным учеником, ребята работали с картой России, рассказывали об истории нашей страны, воспитывали гордость за нее у своих одноклассников. Все это привело к повышению уровня развития коммуникативных качеств не только у обучающихся которые попробовали себя в новой роли учителя, но и у учащихся которые на данном этапе выступали в роли учеников, так как они вступали в дискуссию с учителем, свободно общались, понимая, что перед ними не взрослый человек, а такой же ученик, как и они сами, только наделенный определенной социальной ролью. Домашним заданием для младших школьников здесь выступало подбор стихов о нашей великой родине, о ее богатстве, лесах, полях о важных исторических событиях. Кроме того, обучающиеся сами вместе с родителями находили интересные факты из истории нашей страны, придумывали вопросы по истории нашей Родины, в последствие зачитывали это все перед классом, что позитивно сказывалось на развитии их коммуникативных качеств.

Когда мы говорим о современных технологиях обучения и воспитания для развития коммуникативных качеств младших школьников, необходимо остановиться на современных компьютерных технологиях более подробно.

Компьютерные технологии на сегодняшний день становятся все более актуальными для всех сфер человеческой деятельности и школа не должна забывать об их потенциале для процесса обучения и воспитания. К сожалению, образовательные учреждения на сегодняшний день не применяют информационные технологии в учебно-воспитательном процессе младших школьников в полной мере. Приведем пример использования компьютерных технологий при развитии коммуникативных качеств личности младших школьников в разновозрастных группах.

Данной мероприятие проводилось на базе МОУ СОШ № 52 и МОУ СОШ 58 Советского района г. Волгограда и показала огромные результаты. При подготовке к мероприятию учитель может использовать в качестве помощников старшеклассников, которые уже умеют работать в программах необходимых для организации мероприятий.

Нами были созданы серия мультфильмов воспитательного характера по 5-7 минут каждый, мультфильмы были выполнены с использованием программ Paint, Windows Movie Maker, Flash5 и демонстрировались через проектор. В мероприятии участвовали младшие школьники 2-4 классов, которые объединялись в разновозрастные групп (команды).

В ходе классного часа обучающимся последовательного демонстрировались мультипликационные фильмы, освещающие разные нравственные проблемы (проблемы добра и зла, жадности, совести, алчности, любви к родителям и т.д.), и предлагалось в группе обсудить действия главных героев фильма, согласны они или нет с тем как повел себя главный герой, правильно ли поступил в данной ситуации, можно ли было иначе поступить решая проблему главного героя?

На обсуждение данного вопроса ребятам давалось 2-4 минуты, после чего каждая группа высказывала свою точку зрения, другая группа могла согласиться с точкой зрения собеседников или опровергнуть ее. Но в любом случае обучающиеся общались, высказывали свои точки зрения, проявляли свои коммуникативные качества.

Кроме того данные дискуссии не всегда проходили между группами, по некоторым вопросам у участников одной команды были разные точки зрения и в этом случае общение проходило уже с гораздо больших точек зрения.

По завершению мероприятия все утвержденные решения выносились на доску и еще раз проговаривались. Важность подобных уроков-дискуссий заключается в том, что решение находили сами младшие школьники в процессе проявления своих коммуникативных качеств, живого общения, а не получалось от взрослого человека и тем самым имело большее воспитательное воздействие.

Исследование, которые мы провели, убедило нас в том, что правильно подобранные средства значительно влияют на развитие коммуникативных качеств у младших школьников.

#### Литература

1. Р.Бернс. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: «Прогресс», 1986 г. – 424 с.
2. Байбородова Л.В. Взаимодействие в разновозрастных группах учащихся. – Ярославль, Академия развития, 2007 г. – 336 с.
3. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении – Томск: Пеленг, 1993 г. – 268 с.

### **Использование метода проектов на уроках иностранного языка в целях активизации познавательной деятельности учащихся**

**Н.Н. Краснокутская**

Стимулирование положительного отношения учащихся к изучению иностранного языка, формирование у них познавательных интересов, потребности в получении новых знаний являются одним из важнейших дидактических принципов. По мнению К.Д. Ушинского, учение, лишённое всякого

интереса и взятое только силой принуждения, убивает в человеке охоту к нему.

Удовлетворение потребности в получении знаний зависит от двух групп факторов. С одной стороны, на нее влияет субъектный опыт учащегося, а с другой – профессионализм учителя, создающего дидактические и психологические условия для познавательной деятельности.

В итоге учащиеся должны обладать коммуникативной компетенцией, суммой знаний, умений и навыков для осуществления разных видов деятельности, уметь пользоваться современными информационными технологиями.

Достижению необходимого уровня развития школьника способствует применение педагогики сотрудничества, личностно-ориентированного подхода к обучению, когда учащийся становится активным субъектом процесса обучения.

При обучении иностранному языку такой подход обеспечит учащимся овладение умением высказать свою точку зрения и аргументировать её в живом иноязычном общении. Применение нами личностно-ориентированного подхода к обучению на уроках повлияло на развитие коммуникативных действий. К примеру, в своей практике мы стали использовать больше групповых форм работы над упражнениями и текстами. Это способствовало развитию речевой инициативы учащихся, придало уроку эмоциональность и максимально приблизило его к жизненным реалиям. Положительным результатом такой работы было не только создание прочной языковой базы учащихся, но и развитие у них навыков самоанализа и самооценки.

Особенно эффективен в рамках личностно-ориентированного подхода метод проектов.

Ведь проект – это самостоятельно планируемая и реализуемая школьниками работа, в которой речевое общение вплетено в интеллектуально-эмоциональный контекст иной деятельности (игры, путешествия, экскурсии и т.д.). Овладение иностранным языком в процессе проектной работы доставляет школьникам радость познания, приобщает к новой культуре.

Именно проектная методика характеризуется высокой коммуникативностью, предполагает активное включение в реальную деятельность.

Эта методика достаточно органично и свободно интегрируется в практику нашей школы, не нарушая режима её работы. Кроме того, методика проектов привлекает внимание педагогов своей новизной и доступностью.

Достоинство этого метода в том, что мы не только учим школьников определять проблему, вытекающие из нее задачи, но и искать пути их решения, обсуждать методы исследования, оформлять и анализировать полученные результаты, подводить итоги, исправлять недочёты, делать выводы.

В качестве подтверждения вышеизложенного приведем слова И.Л. Бим, которая подчёркивает, что «проектная методика имеет большую практическую направленность, позволяет сочетать самостоятельную индивидуальную работу с групповой и коллективной работой; обеспечивает выход речевой деятельности в другие виды деятельности, стимулирует самостоя-

тельный поиск нужной информации; требует развития творческой фантазии для того, чтобы выигрышно организовать найденную информацию и представить её другим. Метод проектов активизирует все стороны личности школьника: его интеллектуальную сферу, а также такие черты характера, как целеустремлённость, любознательность, трудолюбие, толерантность, его коммуникативные умения, чувства и эмоции» [1].

Учебный проект является важным средством формирования мотивации изучения иностранного языка. Появлению внутреннего мотива речевой деятельности при проектном обучении способствует, на наш взгляд:

- создание ситуации реального использования изучаемого языка;
- включение познавательного интереса к иностранному языку в общую систему ценностных ориентиров личности учащегося, в систему ее жизненных планов и целей, что позволяет добиваться успешного выполнения проекта и эффективности его обучающего воздействия;
- сотрудничество с учащимися в ходе работы над проектом, при этом учитель играет роль не лидера, а консультанта, что дает учащимся возможность проявить свою инициативу, способствует самостоятельности, саморазвитию личности.

Таким образом, проектная методика реализует личностный подход к учащимся, требующий, прежде всего, отношения к ученику как к личности с ее потребностями, возможностями и устремлениями.

Выбор тематики проектов в разных ситуациях может быть различным. В курсе иностранного языка метод проектов может использоваться в рамках программного материала практически по любой теме, поскольку отбор тем проводился с учетом практической значимости для школьника. Главное – это сформулировать проблему, над которой учащиеся будут работать. Так, работая в 5 классе над темой «Немецкий город», дети строят воображаемый город, заселяют его обитателями, которым присваивают имена, профессии, наделяют их индивидуальными чертами характера (см. таблицу 1.).

Таблица 1.

| <i>Тема</i>                           | <i>Практический результат</i>                         |
|---------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| Что мы видим на улицах города         | Макеты зданий, мостов, парков                         |
| Кто живёт в городе                    | Изображение (куклы) и описание людей разных профессий |
| Какие домашние животные есть в городе | Игрушки из пластилина, глины, картона                 |
| Какие песни поют в городе             | Сборник песенок на немецком языке                     |
| Представление проекта                 | Выступление перед родителями                          |

Авторами УМК по немецкому языку для 10 и 11 классов (И.Л. Бим, Л.В. Садомова, М.А. Лытасва) по каждому параграфу предлагается проблематика нескольких проектов. Многое зависит от выбранного типа проекта: его структуры, методов, формы защиты проекта.

Иностранный язык в школе взаимосвязан с другими предметами, что содействует расширению кругозора учащихся, обогащает их знаниями по

географии, истории, литературе, искусству, музыке, знакомит с культурой своей страны и стран изучаемого языка. Всё это можно осуществить при условии использования *межпредметных* проектов. Эти проекты занимают по временному объёму около учебной четверти и затрагивают два-три предмета. Они могут выполняться во внеурочное время. Такие проекты требуют квалифицированной координации деятельности учителем, слаженной работы учащихся, предпосылкой для которой должно быть чёткое целеполагание, определённые исследовательские задания. Итоговая презентация проекта также должна быть хорошо продуманна по форме.

Задания, способствующие эмоциональному переживанию фактов иноязычной культуры, включаются в учебный процесс для развития креативного мышления учащихся. В этом случае лучше всего использовать *игровой ролевой проект*. Суть его в том, что участники принимают на себя определённые роли, обусловленные содержанием проекта, особенностью решаемой проблемы. Это могут быть вымышленные герои, имитирующие социальные или деловые отношения в определённых ситуациях.

Основными структурными компонентами обучающей ролевой игры, которую представляет собой такой проект, являются:

- *игровые и учебные цели*, которые предусматривают поэтапное овладение учащимися определённым уровнем межкультурной коммуникативной компетентности;
- *содержание ролевой игры*, отражающее взаимодействия и взаимоотношения, которые базируются на текущем учебном материале в ситуациях социально-бытовой, учебно-трудовой и социально-культурной сфер общения в рамках тем учебной программы, которые приобретают определённую сюжетную организацию и развитие;
- *коммуникативные и лингводидактические условия*, создаваемые самими учащимися под руководством учителя;
- *оборудование и реквизит*, т.е., любые предметы, которые включаются в ролевую игру и приобретают знаковое, сообщающее значение.

Пример проекта «*Путешествие в Берлин*».

Этот проект осуществляется в 10 классе при работе над главой „*Schon einig Jahre Deutsch. Was wissen wir schon da alles? Was können wir schon?*“

*Ситуация*: Сотрудники бюро путешествий „*Touristenparadies*“ представляют мультимедийный рекламный проспект о Берлине.

*Тип проекта*: практико-ориентированный, межпредметный (опирающийся на информацию из сфер истории, географии, краеведения).

С методической точки зрения технология осуществления этого проекта состояла из нескольких этапов.

На *организационном* этапе с нашей стороны идёт инициирование идеи проекта, введение учащихся в ситуацию. Обсуждается вопрос: какие стороны жизни Берлина наиболее привлекательны для туристов. Нами была разработана также система профилактики затруднений, подсказана необходимая лексика. Определено время проведения консультаций. Учащиеся на этом



этапе разбиваются на творческие группы, выбирают вопросы, над которыми они будут работать и форму представления проекта.

На *втором* этапе для каждой творческой группы вводится дополнительная лексика, которая потребуется при обсуждении темы. Каждая группа готовит сообщение, содержащее аргументы в пользу посещения Берлина, например:

- etwas Neues über die Geschichte dieser Stadt zu erfahren;
- die Sehenswürdigkeiten von Berlin zu besichtigen;
- mein Deutsch zu verbessern.

На этом этапе мы определяем источники и способы сбора информации для решения проблемы: можно ли считать Берлин культурно-историческим центром мирового масштаба?

*Третий этап* можно назвать исследовательским. Идет сбор информации, самостоятельная работа с дополнительными источниками и оформление проекта. Организуется обсуждение, анализ работы, чтобы прийти к общему выводу. В ходе беседы прибегаю к управляемому разговору, чтобы активизировать более слабых учащихся.

На этом же этапе мы определяемся с окончательной программой обзорной экскурсии по Берлину и корректируем уже достигнутые результаты.

На *четвёртом этапе* происходит презентация проекта. Его авторы выступают в разных ролях: менеджеров, экскурсоводов, переводчиков, консультантов. В качестве экспертов на неё приглашаются другие педагоги, а в качестве гостей – учащиеся, изучающие немецкий язык.

Следует отметить, что все уроки главы построены в логической последовательности и нацелены на создание проекта:

- актуализируется старая и вводится новая лексика; происходит формирование сообщений по темам «Города Германии», «Значение изучения немецкого языка»; повторяется грамматический материал („Passiv“);
- актуализируются умения сравнивать культурные достижения двух стран и отстаивать свою точку зрения, используя алгоритм «Тезис» → «Аргумент» → «Резюме»;
- развиваются умения работать со статистическими данными и комментировать их;
- совершенствуются навыки поискового и изучающего чтения;
- расширяются речевые возможности учащихся за счёт новых страноведческих сведений.

Применение проектной методики на уроках немецкого языка показывает, что она способствует улучшению качества знаний учащихся, повышению мотивации изучения иностранного языка и их самооценки

#### Литература

1. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2, стр.13-14).
2. Бим И.Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4.
3. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки

в школе. – 2000. – № 2, 3.

4. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М., 1996.

5. Трифонова С.А. Формирование социокультурной компетенции учащихся через реализацию межкультурных образовательных проектов // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 1.

### **Этнокультурологический подход в обучении русскому языку и реализация личностного потенциала участников процесса обучения**

*О.И. Луценко*

Важнейшей проблемой, волнующей всех педагогов, является повышение эффективности урока как основной формы обучения и воспитания учащихся. К сожалению, за последние годы наблюдается резкое снижение интереса учащихся, особенно подростков и старшеклассников, к учению. Ведущая причина такого явления – недооценка учителем значения стимулирования познавательной деятельности учащихся, его неумение опуститься в мир детства, понять человека, сидящего за партой, возродить гармонический союз с учащимися.

Хотим поделиться опытом работы, направленной на формирование языковой личности школьника на краеведческом материале на уроках и во внеурочной деятельности. На протяжении всей работы используем на уроках русского языка материал, связанный с историей родного Белогорья. Обращение к культуре, быту, традициям родного края обогащает нравственно, плодотворно влияет на развитие интеллекта, помогает учащимся осознать себя хранителями русской культуры, быть полезными народу и Отечеству. Приобщение школьников к этнокультурным традициям своего народа способствует формированию у них патриотических чувств, а также трудолюбия, честности, доброты, всегда ценившихся русским народом.

Краеведческий подход при изучении русского языка и в формировании личности школьника ценен тем, что синтезирует обучение и воспитание. Урок, на котором грамматика изучается на содержательном этнокультурном материале, оставляет в памяти более глубокий след, а навыки правописания, сформированные на нем, бывают, обычно, осознаннее и стабильнее.

Ставя перед собой цель пробудить в детях интерес к слову, чувства принадлежности к своему народу и его культуре, истории мы с учащимися совершили этнокультуроведческие экспедиции. Объектами изучения стали лица старшего возраста. Ведь они-то и являются хранителями традиционного быта, обрядов, обычаев, устного народного творчества нашего народа. Хочется отметить, что эти встречи сыграли большую роль в духовном формировании личности школьников. Они открыли для себя то, что удивительное находится рядом – это люди, являющиеся живыми носителями истории. Эти экспедиции активизировали стремление ребят к контакту друг с другом и учителем, создали условия равенства в партнерстве, создали условия для ди-

дактического творчества и взаимной реализации личностного потенциала участников процесса обучения.

При разработке тематического планирования уроков я определила темы, на которых целесообразно использование краеведческого материала. А с учащимися были разработаны направления сбора этого материала:

1. «Поселение» (история возникновения села Шарাপовка, происхождение названий улиц).

2. «Традиционный быт жителей села».

3. «Обычаи и обряды».

Собранный материал ученики оформляли в виде карточек, где указывали слово и его значение, фразу, в которой оно было употреблено, населённый пункт, в котором произведена запись, свою фамилию, год записи.

Обработав, этот материал мы используем его на уроках для лингвокраеведческих пятиминуток, изложений, диктантов, комплексных анализов текстов, проверочных тестов.

Лингвокраеведческие пятиминутки проводятся в начале урока. Тематика их разнообразна:

1. Название архитектурных сооружений и их частей (амбар, сени, ворок, закута, куток, пунька, клуня).

2. Наименование крестьянской утвари (даёнка, дёжа, кадушка, коромысло, кочерёжка, лантух, махотка, рогац, рубель, цыбарка, чапля, чувал, велес, лозбень).

3. Название действий людей (байдики бить, балакать, ботаться, вечерить, сепениться, колготиться, кызюкать, шуровать, снедать).

Работу над диалектными словами мы проводим по-разному: учащиеся объясняют их значение, вспоминают загадки, пословицы, поговорки, где употребляются эти слова, составляют самостоятельно словарные статьи. Важно научить ребёнка не только объяснять значение нового слова, но и пользоваться изученным словом в речи, применяя знания на практике.

С особым интересом учащиеся занимаются комплексным анализом текстов, так как каждый ученик чувствует себя причастным к созданию этого текста. Эти тексты оказывают эстетическое воздействие, находят отклик в душе у детей, заставляют по-другому воспринимать окружающую жизнь и самих себя.

Текст сопровождают разнообразные задания речеведческого и языкового характера, разные виды разбора.

Интересны, на наш взгляд, и творческие работы учащихся, созданные на основе собранного краеведческого материала. Это стихи, сочинения, эссе. Опыт творческих работ нужен детям, в них проявляется их отношение к окружающему миру, ценность и радость бытия. Предлагаю детям темы для творческой работы с таким расчётом, чтобы в них раскрывалось что-то своё, проявлялась самобытная, подчас остроумная, манера передавать свои впечатления. Интересной считается та работа, в которой есть личное, неподражаемое, самобытное восприятие окружающей жизни. Выполняя такие зада-

ния, учащиеся полны вдохновения и любопытства. Все хотят читать свои работы, думая, что они самые интересные. В этот момент проявляется чудесное состояние поиска, желание понять окружающий мир, выразить себя в словесных картинах.

При итоговой проверке знаний учащихся я использую диктанты, тесты, составленные на основе краеведческого материала. Важно, что задания в тестах формулируются обычно, а предложения составлены на основе собранного материала.

На уроках по теме «Лексика» учащиеся с удовольствием составляют словари диалектных слов, микропонимов. Работа на таких уроках проходит преимущественно в группах, что позволяет учащимся проявить свои склонности, способности, войти в тот микроколлектив, в котором он чувствует себя наиболее самостоятельно.

Планируя уроки русского языка в старших классах, предпочтение отдаю таким формам учебных занятий, которые создают творческую атмосферу совместной деятельности с учащимися, атмосферу нравственного общения: уроки-семинары, лабораторные работы, исследовательские работы. И оцениваю не только результат, но и процесс работы. Перечисленные виды уроков развивают воображение ребят, которое служит познанию мира и его творческому преобразованию, без чего невозможно решение и практических, и познавательных задач.

Краеведческая работа на уроках русского языка позволяет часто обращаться к народному слову, исследовать его, говорить о его роли в духовной жизни народа. Включение учащихся в такую работу развивает у них любознательность, обострённое чувство слова, способствует углублённому пониманию литературной нормы, заставляет шире смотреть на язык как общественное явление.

За 3 года работы с использованием краеведческого материала мы получили следующие результаты: качество знаний увеличилось с 39 % до 51 %. Пополнился и словарный запас учащихся.

Созданы:

- видеофильм «История села в названиях улиц»;
- словарь микропонимов;
- словарь диалектных слов жителей Шараповки;
- тексты этнокультуроведческой направленности для комплексного анализа;
- исследовательская работа «Культурное наследие жителей Шараповского сельского поселения»;
- база развития творческого потенциала учащихся;
- НОУ «Поиск».

Таким образом, можно сделать вывод, что этнокультуроведческий подход позволяет сделать урок русского языка уроком творчества, культуры, высокой духовности, сформировать языковую личность школьника. Он даёт возможность приобщиться к историческому опыту народа.

И пусть каждый урок даёт детям лишь какую-то крупицу необходимой информации, но постоянно из этих крупиц складывается целостная картина могучих национальных корней.

### **Ценностно-мотивационное отношение учащихся к природе**

*А.А. Щербинина*

Изменения, происходящие в социальной, экономической и духовной сферах общества, утрата ранее значимых ценностей и возникновение новых оказывают существенное влияние на развитие образования. Одной из ведущих тенденций развития образовательной ситуации сегодня становится переход к ценностной парадигме. Ценности, присвоенные личностью, по мнению И.А. Зимней являются центральной частью системы отношений. Важнейшим объектом, на который может быть направлено отношение школьников, который при определенных условиях может и должен войти в их ценностный мир является природа. Направленность личности на взаимодействие с природой, ее поведение в ней связаны с ценностно-мотивационным отношением.

Для рассмотрения проблемы формирования ценностно-мотивационного отношения учащихся к природе необходимо определить сущность, содержание предмета нашего исследования.

Понятие «ценностно-мотивационное отношение» является достаточно сложным по содержанию и формам проявления. Для его обоснования мы считаем необходимым рассмотреть 3-х категорий: «ценность», «мотив» и «отношение».

По нашему мнению ценностно-мотивационное отношение учащихся к природе выступает видом отношения, формируемое в общеобразовательной школе, оно конкретизируется в системе общепсихологических понятий личностное отношение, ценностное отношение, мотивационное отношение, ценностно-мотивационное отношение учащегося. Носителем ценностно-мотивационного отношения выступает ученик, выступающий субъектом педагогических воздействий учителя.

С точки зрения философов ценность – значение, нормативность, целесообразность. В психолого-педагогической литературе ценность рассматривается как суждение, духовные стремления, идеалы, форма проявления отношений. Согласно мнению отдельных исследователей, понятие «ценность» можно рассматривать лишь в аспекте субъект – объектных отношений. Ценности – это смысл, цель, определяемая мотивом, это и переживание, имеющее место в процессе реализации мотива. Ценностное отношение возникает в рамках объект-субъектных отношений, основой для него служат потребности или мотивы.

Осознание личностью ценности предполагает наличие у нее определенной ориентации, способ которой является психологическим механизмом,



формирующим предпочтение личности, по направленности которых можно определить особенности ее целостных отношений. Следовательно, ценностно-мотивационное отношение возникает, из имеющихся у учащихся потребностей (мотивов). Осознание индивидом ценности объекта и его оценка формирует особый вид отношения к нему – ценностное отношение.

Под отношением же, как известно, понимается психологический феномен, сутью которого является возникновение у человека психического образования, аккумулирующего в себе результаты познания конкретного объекта действительности (в общении это другой человек или общность людей), интеграции всех состоявшихся эмоциональных откликов на этот объект, а также поведенческих ответов на него (В.Н. Мясищев).

Исходя из проведенного выше анализа мы определяем отношение с природой как внутреннюю связь, установление которой обусловлено побудительными причинами, т.е. на основе мотивации. Мотивационное отношение – это отношение, которое строится на основе мотива, определяя мотивацию поведения и деятельности личности.

Почти все исследования, изучающие мотивы поведения и деятельности человека, включают в понятие «мотив» потребности, чувства и стремления личности (Л.И. Божович, М.А. Данилов, А.И. Донцов и др.).

В вопросе формирования ценностных мотивов мы опираемся на положение А.Н. Леонтьева о приоритете осознанных мотивов над мотивами – стимулами и взаимосвязи потребности, мотивов и деятельности. В основе концепции А.Н. Леонтьева лежит отношение между мотивом и сознанием. Рождение новых высших мотивов и формирование соответствующих им новых специфических человеческих потребностей представляет собой процесс, который проходит в форме сдвига мотивов на цели и их осознания. Подчеркивая побуждающую и направляющую функцию мотива, А.Н. Леонтьев добавляет еще и «смыслообразующую» функцию, которая придает деятельности личностный смысл. Рассматривая структуру мотивационной сферы, он считает, что «иерархия мотивов отнюдь не строится по шкале их побудительности. Смыслообразующие мотивы занимают более высокое место, чем мотивы-стимулы».

Под смыслообразующими понимаются мотивы, побуждающие деятельность и придающие ей личностный смысл; мотивы – стимулы выполняют роль побудительных факторов. Побуждения, которые не связаны с имеющимися потребностями, так и остаются внешними стимулами и не переходят во внутренние «знаемые» мотивы. Используя положение А.Н. Леонтьева, в педагогической практике целесообразно ориентироваться на формирование у воспитуемых осознанных мотивов деятельности как более действенных.

Для нашего исследования важно также положение, которое впервые выдвинул С.Л. Рубинштейн: «Именно то, что особенно значимо для человека выступает, в конечном счете, в качестве мотивов и целей его деятельности и определяет подлинный стержень личности». По его мнению, явление значи-

мости личностной ценности возникает у человека в условиях противоречия между желаемым и действительным, и это противоречие оказывается движущей силой к активной деятельности как форме его развития.

Ценностно-мотивационное отношение возникает, следовательно, из имеющихся у учащихся потребностей, желаний, устремлений с учетом реальных возможностей и объективных условий для их реализации. Личностно-значимое возникает на основе реальной деятельности.

Ценностно-мотивационное отношение к природе является составляющей мировоззрения человека, его сознания, формой отражения отношения человека к миру на основе совокупности взглядов, оценок, норм и установок.

Следовательно, ценностно-мотивационное отношение к природе – это форма проявления культуры личности, составляющая ее мировоззрения, форма проявления отношения к миру. Представляя собой свойство удовлетворять потребности, желания и стремления, интересы субъекта, ценностно-мотивационное отношение выступает видом ценности.

Структура и содержание ценностно-мотивационного отношения учащихся к природе раскрываются через компоненты: ориентационный, когнитивный, эмоциональный, волевой и конативный.

Ориентационный компонент, определяющий направленность личности учащихся на ценностное отношение к природе. Совокупностью мотивов, побуждающих к взаимодействию с природой.

Целенаправленное формирование ценностно-мотивационного отношения учащихся к природе характеризуется показателем положительного отношения к ней. Это воспитание такого отношения к природе, когда именно эта ценность является главной среди ценностей окружающей среды. Однако ценности природы станут достоянием в том случае, если они общественно значимы, то они станут важны и для учащихся. Чтобы ценность побуждала к активной деятельности, мало добиться ясного представления о ней. Ценность приобретает побудительную силу мотива деятельности тогда, когда она представляет собой «необходимый компонент внутреннего существования», когда учащиеся могут четко формулировать цели своей деятельности, находить эффективные средства их реализации.

Акцентируя внимание на ценностях природы, выделяя их из всего многообразия окружающей среды, мы исходим из того, что ценностно-мотивационное отношение учащихся к ней базируется на потребностях, обусловленных экологическими условиями действительности. Благодаря потребностям, являющимся источником активности учащихся, возникают те или иные ценности. А.Г. Ковалев отмечает, что потребности, фундаментальные свойства личности учащихся, имеющие тенденцию, определяют направленность личности, ее отношения, определяют образ жизни и деятельность личности.

Когнитивный компонент ценностно-мотивационного отношения учащихся к природе мы рассматриваем как совокупность знаний о природе, живых объектах, осознание связей между ними, а так же способах экологиче-

ского познания, природоохранной деятельности.

Предпосылками формирования ценностно-мотивационного отношения учащихся к природе выступают стремления к познанию природы, изучению проблем сохранения живых систем, развитие экологической грамотности через внеклассную работу. Когнитивный компонент предполагает решение жизненно важных проблем, определение ценностей, саморазвитие и самореализацию школьников.

Человек был и всегда останется сыном природы, и то, что роднит его с природой, должно использоваться для его приобщения к богатствам духовной культуры. «Мир, окружающий ребенка, – это, прежде всего, мир природы с безграничным богатством явлений, с неисчерпаемой красотой. Здесь, в природе, вечный источник детского разума. Но вместе с тем с каждым годом возрастает роль тех элементов среды, которые связаны с общественными отношениями людей, с трудом».

Восприятие и интерпретация личностью знаний о природе и выработка собственного ценностно-мотивационного отношения к ней невозможны только в процессе когнитивной деятельности. В этом процессе активную роль играют эмоции.

Эмоциональный компонент находит свое выражение в особом чувственном отношении учащихся к природе, определяет общественную значимость знаний о ней. Любовь к прекрасному, потребность в общении с прекрасным, созидании или содействии созданию прекрасного в окружающей жизни проявляется в бережном отношении к природе, в общении с природой, творческом преобразовании условий жизни по законам красоты. Ценностно-мотивационное отношение на эмоциональном уровне выражается в сопричастности природе, обществу, людям и всему миру. Это является необходимостью содействия и развития у всех детей способности эмоционально сопереживать. Чувство любви к природе определяет такие эмоциональные состояния как надежда, уверенность, добро и красота способствуют творческой активности. Наоборот, эмоции: страх, робость, сомнение, которые возникают у учащихся, могут не только тормозить развитие ценностно-мотивационного отношения учащихся к природе, но даже привести к негативному результату.

Таким образом, залог успешного формирования у учащихся ценностно-мотивационного отношения к природе – это развитие таких чувств как любовь к природе, добро, красота, то есть тех качеств, которые позволяют в свою очередь осознать ценности природы.

Любое отношение пронизывает сплав эмоций с умственными действиями. Всем хорошо известно, что успех любой деятельности невозможен без соответствующих знаний. Это интеллектуальная эмоция, без которой не может быть рассмотрено никакое отношение личности. Стремление учащихся к изучению теории природоохранной деятельности, а также овладению умениями и навыками – существенные характеристики когнитивного компонента ценностно-мотивационного отношения учащихся к природе. Важное место среди них занимает самооценка своих знаний, умений и навыков.

Волевой компонент характеризуется активностью учащихся по овладению экологическими знаниями, природоохранной деятельностью, осознанию ценностей природы, будущей деятельности. Компонент определяет формирование волевых черт характера учащихся: целеустремленность, трудолюбие, настойчивость, организованность и другие, позволяющих мобилизовать силы и стремления на бережное отношение учащихся к природе. Данный компонент ценностно-мотивационного отношения учащихся к природе характеризует самоутверждение личности в окружающем мире.

Конативный компонент ценностно-мотивационного отношения учащихся к природе проявляется в целенаправленных действиях по отношению к природе, исследовательской и природоохранной деятельности. Он является важным показателем сформированности ценностно-мотивационного отношения учащихся к природе. Регулярность подготовки к урокам, лабораторно-практическим занятиям, участие в научно-исследовательской работе, результаты учебной и научной работы, степень активности в общественной деятельности, связь свободного времени с деятельностью.

Ценностно-мотивационное отношение учащихся к природе характеризуется относительной направленностью, ибо основные его функции – самостоятельность, активизация, коррективировка, обобщение. Школьная система – это видение более широкое и охватывает весь педагогический процесс, интегрируя учебные занятия, внеурочную жизнь детей, разнообразную деятельность и общение за пределами школы, влияние социальной, природной, предметно-эстетической среды, постоянно расширяющееся образовательное пространство.

Все компоненты исследуемого отношения тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. Каждый структурный компонент ценностно-мотивационного отношения учащихся к природе требует выполнения комплекса ценностно-значимых, целенаправленных психических и практических действий в их логической последовательности.

Направление деятельности педагогического коллектива на осознание учащимися мотивов взаимодействия человека и природы позволит создать среду формирования ценностно-мотивационного отношения к природе: экономического, здравоохранительного, эстетического, познавательного, духовно-нравственного, что приведет к созданию условий для рационального природопользования и охраны природы.

На основе анализа психолого-педагогической литературы ценностно-мотивационное отношение учащихся к природе мы определяем как устойчивое личностное образование, характеризующееся позитивным отношением к природным объектам и явлениям, способностью к уравниванию и удовлетворению своих разумных потребностей и духовного взаимодействия, направленное на сохранение, улучшение и восстановление состояния окружающей природы в образовательном процессе.

## Театрализация как ресурс проявления мотивации учения школьников в учебном процессе

*Е.А. Мотылга, М.Ю. Зиновьева*

В своей работе мы чаще всего обращаемся к познавательным мотивам. В свою очередь необходимо разделить их на широкие познавательные мотивы, учебно-познавательные мотивы и мотивы самообразования.

Согласно теме, над которой мы работаем «Формирование коммуникативной культуры обучающихся первой ступени на основе использования информационных технологий на уроках литературного чтения» на первый план выдвигаем задачу формирования и совершенствования умения свободно, коммуникативно оправданно пользоваться родным языком в различных формах, видах, жанрах речи. Именно свободное владение родным языком служит повышению уровня познавательной мотивации.

Землю населяют разные живые существа, от мельчайших до таких великанов, как слоны и киты. Но только человек обладает даром слова. Для человека слово стало чем-то привычным, обыденным. Мы подчас не задумываемся над тем, каким бесценным богатством владеем. Мы говорим, произнося слова предложения. Наш собеседник, слушая и понимая значение слов, образованных с помощью звуков, «расшифровывает» наши мысли, чувства и отсчитывает на них словом и делом.

В педагогике существует великое множество технологий, методик обучения, но всё это множество направлено на привитие любви к родной, русской речи. И именно в начальной школе необходимо начинать эту работу. За годы работы в школе каждый учитель осваивает методические формы и приёмы, систему упражнений, которые готовят детей к использованию языка в реальной жизни. Среди них наибольшее внимание заслуживает такой вид работы, как творческая интерпретация художественного текста.

На уроках литературного чтения с целью развития коммуникативных способностей обучающихся начальных классов в своей работе используем следующие приёмы творческой интерпретации художественного произведения: составление диафильма, экранизация литературного произведения, пересказ, музыкальное иллюстрирование, словесное рисование, ролевая игра, диалогические формы работы на уроке, которые включают в себя работу и над монологической речью, театрализация. Все вышеперечисленные приёмы широко известны в современной педагогике.

Однако, приём театрализации – это самый эффективный способ овладения словом и развития речи. Театрализация – приспособление или переделывание литературного произведения для представления его на сцене. Ценность приёма драматизации определяется тем, что он помогает детям зримо увидеть содержание литературного произведения, развивает воссоздающее воображение учеников, без которого невозможно полноценное восприятие художественной литературы. Театрализация способствует также развитию речи. Она влияет на речь детей в силу двух причин: использование в качестве



основы для инсценирования лучших образцов детской литературы и создания на уроке естественной ситуации речевого общения. При использовании театрализации необходимо ставить целые сценки и небольшие спектакли.

Во время использования приёма театрализации на уроках чтения нужно иметь в виду, что существуют формы театрализации различной сложности, которые следует вводить постепенно. Назовём основные формы в порядке возрастания: анализ иллюстраций с точки зрения выразительности мимики и пантомимики, изображённых на них героев; постановка индивидуальных и групповых «живых картин»; подготовка и произнесение отдельной реплики героя; чтения по ролям; инсценирование развёрнутой формы.

Работа над инсценированием художественного произведения не заканчивается на уроках литературного чтения, она продолжается на занятиях театрального коллектива. И диапазон работы здесь значительно расширяется.

Он включает в себя следующие этапы:

1. Обсуждение и выбор произведения для инсценировки.
2. Обработка и приспособление литературного текста для устной передачи.
3. Организация текста: выделение отрывка, сокращение материала, монтирование текста.
4. Реалистическое повествование как основной вид работы чтеца, актёра.
5. Раскрытие жизненного образа человека, представляемого на сцене.
6. Определение взаимоотношений героев произведения в зависимости от событий.
7. Работа над речью актёра.
8. Работа над обстановкой действия – «повествовательная канва».
9. Создание костюма.

Более значимым является работа над речью актёра и создание костюма.

Работа над речью актёра – это:

1. Незамкнутая система прямой и косвенной речи актёра – его персонажей.
2. Стиль речи, разные формы речи – интонационное средство для характеристики образа.
3. Работа над элементами интонации, а именно, логическое ударение, паузы, мелодика речи.

Моделирование костюмов занимает особое место в нашей работе, т. к. здесь основой является совместная работа занятий театрального коллектива и кружка «Мастерица» (руководитель Зиновьева Марина Юрьевна). На первый взгляд, кажется, как может быть связан костюм актёра и его речь. Ответ на этот вопрос прост: речь актёра и костюм актёра – это две половинки одного целого. От того, как будет чувствовать себя ребёнок в костюме, зависит многое: речевое дыхание, стиль речи, эмоциональный настрой. Особое внимание уделяем созданию народного костюма, так как ни для кого не секрет, что в настоящее время всем очевидна необходимость восстановления утраченных

связей современного человека с культурой своего народа. Кроме того, во время создания костюмов проводим словарную работу, суть которой сводится к ознакомлению детей с устаревшей лексикой родного языка, что является одним из средств связи с культурным наследием прошлого. Конечным результатом всей своей работы считаем переход от разговорной речи к литературной форме общения и, которая развивает эстетический вкус ребёнка и любовь к родному языку.

При достижении полного успеха в своей работе и повышении уровня познавательных мотивов, широкие познавательные мотивы обеспечивают: реальное успешное выполнение учебных заданий, обращение ко мне как к учителю за дополнительными сведениями и готовность к их применению, положительное отношение к необязательным заданиям. В свою очередь учебно-познавательные мотивы влияют на самостоятельное обращение школьников к поиску способов работы, возникновение интереса при переходе к новому действию и анализу собственных действий и ошибок. Мотивы же самообразования направляют детей на посещение театрального кружка и кружка «Мастерица», что является значимым фактором в работе.

Наш язык и скромнен и богат.  
В каждом слове скрыт чудесный  
клад.  
Слово «высоко» произнеси –  
И представишь сразу неба синь.

Ты скажи: «Кругом белым-бело» –  
И увидишь зимнее село.  
С белых крыш свисает белый снег,  
Не видать под белым снегом рек.

Вспомнится наречие «светло» –  
И увидишь: солнышко взошло.  
Если скажешь слово ты «темно»,  
Сразу вечер поглядит в окно.

Если скажешь «ароматно», ты  
Сразу вспомнишь ландыша цветы.  
Ну, а если скажешь ты «красиво»,  
Пред тобою – сразу вся Россия.

И как бы мы ни определили дар владения словом – священный, божественный, величественный, великолепный, бесценный, бессмертный, чудесный – мы не отразим во всей полноте его огромного значения.

#### **Активизация познавательной деятельности студентов и развитие мотивации изучения иностранного языка с помощью музыки и песен**

*Г.Я. Слюсарева*

Учить иностранный язык – тяжёлый, кропотливый труд. Но есть и другой подход к этой проблеме. Оказывается, если правильно использовать возможности своего мозга, обучение может стать более быстрым и увлекательным процессом.

По утверждению как отечественных, так и зарубежных психологов, музыка и песни являются одним из эффективных способов запоминания лингвистического материала, поскольку представляют собой такой вид деятельности, который вовлекает в работу оба полушария мозга, что в свою очередь

способствует хранению изучаемого материала и, как показывает опыт, его более быстрому воспроизведению.

Изучение иностранного языка с помощью музыки и песен активизирует познавательную деятельность студентов, развивает мотивацию учения.

Во-первых, используется сила положительных эмоций, которая активизирует способность общаться. Чтобы запомнить материал иностранного языка, нужно связать его с эмоциями, которые мы переживаем слушая или напевая эту песню.

Во-вторых, новый материал лучше встраивается в опыт учащихся и запоминается навсегда.

В-третьих, студенты верят в свои возможности, получают удовольствие и положительные эмоции от результатов своей работы.

Кроме того, известно, что бессознательное обучается в несколько раз быстрее, чем осознанное. Это происходит в те моменты, когда сознание «загружено» другой деятельностью. Например, пока студенты слушают песню, напевают особо понравившиеся мелодические фразы, они сосредоточены исключительно на интонационно-ритмических особенностях данного музыкального примера, в то время как их бессознательное незаметно запоминает новые слова. Эффективность этой стратегии и состоит как раз в том, чтобы загрузить сознание мелодией, в то время как бессознательное сможет с лёгкостью усваивать новые английские слова и выражения и грамматические конструкции.

Изучение иностранного языка с помощью песен способствует развитию навыков коммуникативной речи студентов, даёт возможность овладеть звуковой системой изучаемого языка, его фонемным составом, ритмом, интонацией. Песни ориентируют на высказывание собственного мнения, своего отношения к услышанному. Кроме того, они обогащают лексический запас студентов, оживляют преподавание, развивают чувство прекрасного, служат лучшему усвоению культуры стран изучаемого языка.

Отсюда можно определить основные цели для работы с песней:

1. Аутентичный текст песни используется для формирования фонетических навыков у изучающих язык. Как правило, песню исполняют носители языка, и произношение у них безукоризненное. Песня формирует умение слышать звуки и воспроизводить их во фразе отличать мелодический рисунок фразы родного языка и иностранного.

2. Работа с песней используется и с целью пополнения лексического запаса у обучаемых. Она позволяет заменить слова разговорного языка из песни на их эквиваленты стандартного языка, выделить различные лексические словосочетания и выражения в тексте.

3. Песни используются для отработки грамматических конструкций. Вместе со строчками песни запоминается не механическое формирование правил, а их наглядное применение.

4. В практике обучения английскому языку с помощью аутентичных материалов богатых внутренним содержанием, мотивирующих активную ре-

ческую деятельность студентов, реализуются различные компетентностные цели, как то коммуникативные, интеркультурные.

Песня помогает студентам приобщаться к иноязычной культуре. Песенная культура отражает как современное состояние общества, так и видение мира, национальные традиции в области стихотворчества и музыки.

5. Песня способствует формированию коммуникативных навыков. Работая над содержанием песни, можно предложить создать на основе фраз, извлечённых из текста, свой диалог, придумать и разыграть сценку, что уже относится к элементу творчества.

Занятия и внеклассные мероприятия с применением песни проходят в доверительной атмосфере, что является важным условием активизации познавательной деятельности студентов и развития мотивации изучения иностранного языка. Это и литературно-музыкальные вечера, и проектные работы студентов, и нетрадиционные занятия. Тематика занятий, проводимых в колледже совместно с преподавателями музыкальных дисциплин, разнообразна: «Современная английская песня», «Поэзия и песня», «Музыка и песни в нашей жизни» и т.д.

Характер песенных текстов как аутентичных материалов весьма разнообразен. Они могут различаться по лингвистической сложности, стилевой и исторической соотнесённости. Песни подбираются по принципу доступности в информационном и языковом планах, актуальности и соответствия интересам и возрастным особенностям обучающихся. Это народные песни (лирические, шуточные), рождественские, студенческие, песни на стихи известных поэтов (Р. Бернс, Т. Муре, У. Шекспир), авторские («Битлз»), песни из кинофильмов. Эти песни стали неотъемлемой частью национальной культуры стран изучаемого языка.

Алгоритм работы с песней таков: изучение песни начинается с объявления её названия, с кратких сведений об исполнителях.

Далее снимаются все трудности связанные с незнакомыми словами, географическими названиями, грамматическими явлениями.

После общей установки на работу с песней студентам предлагается прослушать запись. Проводится беседа об общем содержании песни, её характере. Студенты сообщают своё мнение о музыке и словах.

Далее закрепляются фонетические навыки и предлагаются упражнения по отработке лексико-грамматического материала песни. Это значительно облегчает перевод на русский язык. Можно дать задание сделать художественный перевод песни.

Затем проводится повторное прослушивание записи и продолжается работа по закреплению произносительно-интонационных навыков.

После идет разучивание слов песни и её исполнение. Можно предложить конкурс на лучшее групповое и сольное пение.

Выученная песня дает импульс к выполнению творческих заданий: разыграть диалог, подготовить монолог, написать сочинение, реферат, выпуск

тить стенную газету, создать обложку для компакт диска, провести ролевую игру.

Работая с песней, имеющей страноведческую направленность, можно предложить провести воображаемую экскурсию по городам стран изучаемого языка, взять интервью у исполнителей песни и предложить им экскурсию по нашему городу, показать и рассказать о достопримечательностях нашего родного края.

Студенты с удовольствием приносят на занятия свои диски с записями современных песен, собирают сведения об истории их создания, об авторах, исполнителях, событиях, отражаемых в песне, исторических явлениях, связанных с темой песни. Они берут интервью у своих однокурсников, преподавателей, родителей по поводу музыкальных предпочтений. Конечным продуктом является музыкальный проект с компьютерной презентацией.

Так как наш колледж готовит будущих учителей, то большой интерес вызывают и детские песни. Это не только музыкальные произведения для пения, но и песни-хороводы, песни-игры. Они изобилуют фольклорными образами и персонажами, отражают народные традиции и легенды, прославляют труд людей разных профессий, воспитывают любовь к природе. В дальнейшем этот материал используется на практике в школах и в будущей работе учителем.

Таким образом, изучение иностранного языка с помощью музыки и песен стимулирует речевую и мыслительную деятельность студентов, способствует запоминанию и усвоению нового материала, развитию практических навыков и умений, повышает интерес к предмету.

#### Литература

1. Гебель С.Ф. Использование песни на уроках иностранного языка / «Иностранные языки в школе». – 2009. – № 5.
2. Майборода С.Б. Музыкальная грамматика / «Английский язык». – 2009. – № 11.

### **Работа с текстом на уроках русского языка как средство интеллектуального и речевого развития учащихся**

*О.Г. Сорокопытова*

Важнейшим направлением в работе учителя-словесника является формирование интеллектуально-речевого развития, языковой и духовной культуры, совершенствование навыков грамотного письма.

Нужно согласиться с мнением А.Д. Дейкиной (заведующей кафедрой методики преподавания русского языка МГПУ, профессора), что «новые аспекты преподавания во многом определяются тем, как используется русский язык в современном социуме» и что «родной язык формирует духовно-ориентированное мышление, способствующее творческой самореализации личности» [1].



Родной язык играет важнейшую роль в формировании сознания растущего человека. Осваивая язык, человек не только познает мир, но и учится жить в этом мире, приобретает ценностные ориентиры, приобщается к духовным богатствам, хранимым языком; соотносит знания, получаемые на всех школьных уроках, с опытом повседневной жизни.

Изучение состояния преподавания русского языка в массовой школе, результатов выполнения ЕГЭ за курс средней школы и экзамена в новой форме за курс основной школы говорит о недостаточности уровня сформированности ряда речевых умений и навыков, лежащих в основе интеллектуальной компетенции учащихся. Время требует развития языковой личности, способной преобразовывать получаемую информацию в знание и применять результаты интеллектуальной деятельности на практике. Считаем, что приёмы и методы работы, изложенные в содержании мастер-класса, способствуют формированию интеллектуальной и речевой культуры учащихся.

Мы представляем мастер-класс по теме «Текст на уроках русского языка как средство интеллектуального и речевого развития учащихся» в последовательной логике 6 этапов: вступительного слова учителя, презентации педагогического опыта учителем-мастером, представления системы учебных занятий, проведения имитационной игры, моделирования, рефлексии.

На начальном этапе обращаемся к коллегам, приветствуем их словами поэта Б. Пастернака:

|                           |                             |
|---------------------------|-----------------------------|
| Во всём мне хочется дойти | До сущности протекших дней, |
| До самой сути.            | До их причины,              |
| В работе, в поисках пути, | До оснований, до корней,    |
| В сердечной смуте.        | До сердцевины.              |

Всё время схватывая нить  
Судеб, открытий,  
Жить, думать, чувствовать, любить,  
Свершать открытья.

Предлагаем начать работу в группе в соответствии с выбранным символом, заполнить анкету «Кем или чем вы ощущаете себя на большой дороге жизни, на данном этапе своего творчества в свете тех перемен, которые происходят в образовании?»

На втором этапе нами осуществляется презентация педагогического опыта по теме, исходящей из задач и нормативных требований к учителю-предметнику. Главная задача учителя русского языка и литературы – формирование коммуникативных умений и навыков учащихся. Прочные умения и навыки устного и письменного высказывания помогают учащимся лучше усваивать содержание предмета, повышают интерес к урокам, придают школьникам уверенность в своих силах. Коммуникативные умения универсальны, т.к. применяются в других видах учебной или иной деятельности человека. Так, исходя из требований к уровню подготовки выпускников средней школы по русскому языку, учащиеся должны уметь:

- создавать собственное речевое высказывание в устной и письменной форме;
- соблюдать языковые нормы;
- владеть приемами редактирования текста;
- анализировать текст с точки зрения содержания, структуры, стилистических особенностей и использования изобразительно-выразительных средств языка.

Основной идеей нашей технологии является использование текста на уроках русского языка как основы для создания развивающей речевой среды. Данная технология помогает преодолеть противоречие между снижением общей культуры учащихся и требованием времени – развитие языковой личности, способной анализировать информацию, содержащуюся в тексте, и создавать собственное речевое высказывание и применять результаты своей интеллектуальной деятельности на практике.

Реализацию основной идеи технологии рассмотрим на примере одного класса. Период наблюдения за динамикой развития продолжался два года (10-11 класс).

Дать исчерпывающую оценку уровня сформированности речевой культуры непросто. Начинаем с анализа текущей и итоговой успеваемости по предметам за предыдущие годы обучения. В 10 классе проводим два пробных тестирования в форме ЕГЭ в начале и конце учебного года, анализируем результаты языковой, коммуникативной и лингвистической компетенций по части А (базовый уровень), по части В (повышенный уровень) и, особенно, по части С (высокий уровень).

Предварительная диагностика показала недостаточный уровень сформированности коммуникативных умений и навыков по части С (в начале года всего 30% учащихся имели 9-13 баллов за сочинение).

Для успешного решения этой проблемы, были поставлены задачи:

- внедрения на уроках русского языка форм и методов работы с текстом, способствующих развитию речи учащихся;
- подбора тематического текстового материала развивающего и воспитательного характера;
- разработки способов практической работы с текстом, направленной на развитие анализа, синтеза, обобщения и систематизацию языковых и текстовых единиц.

В конце года уже 49% учащихся имели 11-14 баллов по части С. В следующем учебном году рост баллов по части С увеличивался: в начале года – 56% учащихся имели 12-15 баллов, а на государственном экзамене – до 78 % учащихся от 13 до 16 баллов. Соответственно вырос общий тестовый балл и количество учащихся, написавших работу на «5» и «4».

Целенаправленная работа позволила достичь определенных положительных результатов. Данная технология задает творческую ориентацию школьников на углубленное изучение материала, развивает интеллектуаль-

ные способности, готовит не только к предметным олимпиадам, конкурсам, но и поступлению в ВУЗ.

Представление учебных занятий осуществлялось на основе системы, построенной по технологии текстоориентированного подхода в обучении русскому языку. Этому способствовали учебно-методические комплексы под редакцией М.М. Разумовской в средних классах, Л.М. Рыбченковой, А.Д. Дейкиной в старших классах.

Введение ЕГЭ по русскому языку за курс средней школы и новой формы государственной (итоговой) аттестации в 9 классах потребовал внести корректировки календарно-тематического планирования, поурочного планирования в соответствии личностно-ориентированным, деятельностным и компетентным подходами в определении целей, содержания и методики обучения русскому языку.

При этом можем использовать следующие средства достижения цели:

- лингвистический анализ текста;
- диктанты с изменением текста;
- система ситуативных и интеллектуально-лингвистических упражнений;
- работа с текстами - миниатюрами;
- сочинения-миниатюры;
- дидактические игры.

Практически систему своей работы мы представляем через проведение имитационной игры – показ приемов работы, которые охватывают коммуникативный, эстетический аспекты речи и позволяют сформировать языковую, коммуникативную, лингвистическую компетенции обучающихся. Школьники затрудняются создавать собственное речевое высказывание в устной и письменной форме, не знают, с чего начать сочинение, доклад, статью, очерк или выступление. Не всегда используют средства выразительности, богатые возможности русского языка. Предлагаем использование образца художественного текста для составления собственного речевого высказывания.

Сообщаем тему нашего занятия: Сочинение-миниатюра «Самое прекрасное слово в русском языке». Представляем цель: на основе анализа предложенного текста пройти суть от восприятия, понимания текста к созданию собственного речевого высказывания на тему «Самое прекрасное слово в русском языке».

Мотивацию к деятельности предлагаем в виде беседы по вопросам:

- Что для вас связано с понятием прекрасного?
- Связываете ли вы представление о прекрасном с русским языком?
- Можно ли слово назвать прекрасным, красивым? А некрасивым?
- С чем может быть связан выбор из огромного числа слов в русском языке самого прекрасного слова?

Обращаемся к словам С.Я. Маршака из книги «Воспитание словом»: «Слова и сочетания слов связаны со множеством ассоциаций и способны поднять со дна нашей души целый мир воспоминаний, чувств, образов, пред-

ставлений». Итак, красота слова связана с нашими чувствами, образами, которые вызывает слово.

Зачитываем отрывок из книги К.Г. Паустовского «Золотая роза». Многие русские слова сами по себе излучают поэзию, подобно тому, как драгоценные камни излучают таинственный блеск. Сравнительно легко объяснить происхождение «поэтического излучения» многих наших слов. Очевидно, слово кажется нам поэтическим в том случае, когда оно передает понятие, наполненное для нас поэтическим содержанием. Но действие самого слова (а не понятия, которое оно выражает) на наше воображение, хотя бы такого самого простого слова, как «зарница», объяснить гораздо труднее. Само звучание слова как бы передает медленный ночной блеск далекой молнии. Конечно, это ощущение очень субъективно. Бесспорно лишь то, что большинство таких поэтических слов связано с нашей природой. С чем автор связывает красоту наших слов? (С поэтичностью, звучанием, природой). Мы бы добавили: с ассоциациями, которые вызывает слово.

Далее предлагаем построить ассоциации. К тематическим группам: флора, фауна, время суток, природа, цвет, чувства необходимо подобрать слова.

Участники мастерской работают с таблицей ассоциаций, а учитель мастер знакомит гостей с приёмами 1-го этапа «Имитационной игры».

Далее на занятии обосновывается позиция в выборе прекрасного слова через ответ на вопрос: согласны ли вы, что красота многих русских слов связана и со звучанием, с ассоциациями, природными явлениями, вызывающими эмоциональное состояние? Выполняются задания в мастерской:

- предлагается чтение и анализ отрывков из художественной литературы, а также написать слова, вызвавшие у авторов чувство красоты, радостного ощущения;
- обсуждается лексические особенности, средства выразительности, тип и стиль текстов.
- дается задание продолжить предложение «Самое прекрасное слово в русском языке – это...».

На этапе моделирования предлагаем написать, сочинение-миниатюру «Самое прекрасное слово в русском языке» с использованием текстов, а также опорных слов, словосочетаний, стихов Б. Пастернака.

Во время написания сочинения-миниатюры, учитель мастер комментирует приемы 2-го этапа: работу с таблицей, анализ текста художественной литературы, проведение работы по обогащению словарного запаса образами, прилагательными, глаголами, выразительными средствами, дан образец начала сочинения, определены тип и стиль речи и т.д.

На основе обсуждения выполненной работы учитель-мастер заканчивает имитационную игру заключительным словом: «Язык – наш величайший учитель, наставник. Образцовые литературные тексты, их анализ, с точки зрения культуры и выразительности языка имеют наибольшее значение в обогащении духовного мира человека».

Обобщением итогов занятия служат логическая цепочка создания творческого продукта: текст – слово – анализ – чувства, образы – ассоциации – образец – творческий процесс – творческий продукт – афиширование – самокоррекция – новый творческий продукт.

Завершается занятие проведением рефлексии:

1) ответом на вопрос как соотносится стихотворение Б.Пастернака с темой нашего занятия?

2) устным продолжением предложения «Мне запомнилось занятие, потому что...» (по цепочке).

3) ответом на вопросы: что бы могли или хотели взять для себя на урок? Эффективны ли, на ваш взгляд, использованные приемы работы? Над чем следует еще поработать?

#### Литература

1. Дейкина А.Д. Новации в методике преподавания русского языка. // Русский язык в школе. – 2002. – № 3. – С. 105.

## **Раздел VI. ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И КАЧЕСТВО ОБУЧЕНИЯ**

### **Использование информационных технологий на уроках музыки в школе**

*А.Н. Багацкая, С.Н. Симонова, И.Д. Шилова*

XXI век задает высокую планку общему образованию. Короткие сроки, большие объемы информации и жесткие требования к знаниям и умениям школьника – вот современные условия образовательного процесса. Большие запросы невозможно удовлетворить, основываясь на традиционных методах и средствах педагогических технологий. Необходимы новые подходы к организации учебного процесса, опирающиеся на прогрессивные информационные технологии.

Эти технологии позволяют по-новому использовать на уроках музыки текстовую, звуковую, графическую и видеоинформацию и её источники – т.е. обогащают методические возможности урока музыки, придают ему современный уровень.

Технический прогресс развивается очень активно. Почти каждый современный человек имеет дома компьютер, сотовый телефон, умеет обращаться с фото- и видеокамерами. Практически в каждой школе есть компьютерный класс. Человечество использует новые технологии себе во благо, в том числе, и для обучения.

Появление компьютеров раскрывает большие возможности в преподавании предмета «Музыка». Электроакустическое звучание, динамический размах цифровых инструментов и проигрывателей выводят на качественно



новый уровень музыкальное прослушивание. Современные технологии сжатия звука позволяют хранить гигантские объемы музыки, а быстрый её поиск помогает на уроке обращаться к самым разным музыкальным примерам. Звуковой и информативный материал, необходимый на уроке, содержат готовые программные продукты. С помощью этих ресурсов создаются тематические мультимедиа презентации, а также позволяют использовать на уроке видеоряд. Особенно это важно на уроках, посвященных музыкально-сценическим жанрам. Интернет позволяет быть в курсе мировых музыкальных новостей. А новейшие Flash-технологии помогают собирать дополнительную информацию к уроку.

На занятиях музыкой появилась возможность ввести в изучение темы компьютерные музыкальные программы, которые не только позволяют слушать музыку в качественной записи, просматривать фрагменты произведений видеозаписи, но и дают доступ к большому блоку информации, связанной с миром искусства.

Программа Power Point дает возможность использовать на уроке, портреты композиторов, видеофрагменты. Презентации эффективно используются на различных этапах урока, зрительное восприятие изучаемых объектов позволяет быстрее и глубже воспринимать излагаемый материал.

В вокально-хоровой работе можно использовать такие программы как VocalJam или сочиняйте свою собственную композицию с помощью KarMaker. Эти программы построены по одному принципу – проигрывается “минус”, а на экране выводятся слова песни.

Огромную помощь на уроках музыки дают музыкальные энциклопедии. Очень интересна “Энциклопедия популярной музыки Кирилла и Мефодия”, где представлены сведения практически обо всех современных группах и исполнителях, музыкальных альбомах. Вы сможете проследить историю развития той или иной группы, узнаете о развитии рока, джаза, поп-музыки в России и за рубежом, прослушать запись или просмотреть видеоклип. Неоценимую помощь в изучении инструментов симфонического оркестра оказывает раздел «История музыкальных инструментов». Здесь мы видим красочное изображение многих инструментов, узнаем, к какой группе симфонического оркестра относится какой-либо из них, как звучит. Интересно рассказано и о самом симфоническом оркестре. Этот раздел можно использовать как в младшем, так и в среднем звене. Для проверки знаний зайдите в раздел Викторина, где вам предложат различные вопросы и музыкальные фрагменты.

В программе «Шедевры музыки» содержатся обзорные лекции по разным направлениям музыки, начиная от эпохи барокко и заканчивая современной музыкой.

Существуют программы для написания нотного текста, для его редактирования, например, Finale. Finale – редактор для нот – позволяет записывать и импортировать стерео и моно аудио файлы, включает в себя библиотеку, в которой более 250 звуков инструментов. Доработана практически каж-

дая операция по работе со звуком, другие усовершенствования включают в себя улучшенный интерфейс, возможности по копированию музыки. Finale используется для создания документов, содержащих ноты, причем существуют возможности по редактированию текста, графики. Эту программу можно использовать для сочинения мелодии, для аранжировки, для инструментальной музыкальной композиции.

Синтезатор в школе это уже реальность. Применение синтезатора в школе позволяет решить важнейшую задачу художественного образования – формирование творчески активной личности. Эти инструменты легки в освоении и обладают большими выразительными возможностями. Наличие большого количества спец. эффектов, возможность продемонстрировать звучание разнообразных инструментов, стилей, возможность аранжировать песню, создать фонограмму, включиться в ансамблевое музицирование с учителем – все это открывает широкие перспективы для музыкально-творческого развития учащихся. С помощью синтезатора можно творить и зимнюю выюгу, и весеннюю капель, придумать звуки подводного царства и сигналы инопланетян. Музыкальная тема поможет найти верную эмоциональную характеристику образа. А хорошая фонограмма позволяет скрыть какие-то вокальные огрехи начинающих певцов и делает занятия более привлекательными для детей. Здесь важно преодолеть односторонние представления учащихся об электронных инструментах как связанных исключительно с молодежной развлекательной музыкой, и сделать эти инструменты средством хорошего музыкального вкуса.

Интересный синтез представляет собой использование на уроках синтезатора и компьютера. Детям интересно и послушать произведение в исполнении преподавателя, самому самостоятельно попробовать исполнить произведение разными тембрами или просто поиграть понравившимся тембром.

Современные методики преподавания музыки органично сочетают в себе такие компьютерные технологии, которые построены на интерактивных функциях. Средства мультимедиа раскрывают широкий диапазон общения учащихся с высокохудожественными произведениями искусства.

Использование мультимедийного оборудования на уроке музыки позволяет наиболее глубоко осваивать материал таких тем, как:

1 класс – “Как говорит искусство”? или “Что такое музыкальная речь?”;

2 класс – “Интонация”;

5 класс – “Музыка и литература”, “Музыка и изобразительное искусство”;

7 класс – “Музыкальный образ”, “Музыкальная драматургия”;

8 класс – “Музыка и современность” и др.

Мультимедийная компьютерная система способна обеспечивать широкий диапазон наглядного материала с использованием звука и анимации, на протяжении всего занятия поддерживать устойчивый интерес учащихся на высоком уровне. Видеоряд позволяет воплотить в новой форме – музыкальном клипе – дополнительные впечатления, которые несет в себе музыкальное

произведение. Задача концертного или сюжетного клипа является, прежде всего, передача атмосферы и настроения музыкального произведения созданного автором, а также воплощение этих образов визуальном ряде. Мультимедийный видеоклип представляет собой пятиминутную композицию. Процесс её создания предполагает разработку сценария, подбор фото и видеоматериалов, монтаж, вывод его на DVD-диск. Удачный клип подчеркивает достоинства музыкального произведения или песни. В процессе работы над клипом у учащихся развиваются творческие способности, повышается интерес к музыкальному искусству.

Применение компьютера и других технических средств на уроке музыки – это не самоцель. Развитие общества сегодня диктует необходимость использовать новые информационные технологии во всех сферах жизни. Современная школа не должна отставать от требований времени, а значит, современный учитель должен использовать компьютер в своей деятельности, т.к. главная задача школы – воспитать новое поколение грамотных, думающих, умеющих самостоятельно получать знания граждан. При этом, конечно, по-прежнему, в деле воспитания музыкального вкуса важнейшей остается роль учителя, которого не может заменить ни один компьютер.

### **Информационная компетентность учителя биологии и новые подходы к обучению учащихся**

***С.В. Богданова***

В практике работы современной школы наметился процесс, называемый общим понятием «информатизация обучения и образования». Под информатизацией образования понимают комплекс мер по преобразованию педагогических процессов на основе внедрения в обучение информационной продукции, средств, технологий. Информатизацию образования следует рассматривать не просто как использование компьютера и других электронных средств в обучении, а как новый подход к организации обучения и как направление в науке, которое учёные называют педагогической информатикой. Рассмотрим некоторые аспекты внедрения приёмов работы с системами ЦОР в практику работы учителя биологии.

Введение пифровых информационных ресурсов (ЦОР) в процесс обучения включает:

- внедрение ЦОР, способа развития системы определенного уровня мышления, раскрыть творческие способности у учеников;
- развитие специальных умений и навыков у учителя биологии владения средствами ЦОР, а также методами ИКТ способствует возможности реализовать себя в педагогической деятельности;
- возможность показать те процессы и явления, которые отдалены от нас во времени и пространстве, продемонстрировать видеофрагменты, циф-

ровые фотографии, смоделировать биологические, природные, планетарные, экологические процессы;

– рассмотрение роли данных средств как дидактических средств обучения.

Средства ЦОР можно правомерно приравнять к изобразительным наглядным средствам обучения; но следует отметить, что не совсем правильно и грамотно полностью заменять на уроках биологии натуральные объекты объектами виртуальной среды.

Информационные технологии обучения – это педагогические технологии, которые строятся на основе использования специальных способов, программных и технических средств (кино-, аудио- и видеосредства, компьютеры, телекоммуникационные сети) для работы с информацией для создания новых возможностей передачи знаний, восприятия знаний, оценки качества обучения и развития личности обучаемого в ходе учебно-воспитательного процесса.

Для эффективного применения информационных технологий обучения учителю биологии в первую очередь необходимо ориентироваться в соответствующем программном обеспечении.

Компьютер может использоваться на всех этапах процесса обучения биологии: при объяснении (введении) нового материала, закреплении, повторении, контроле знаний, умений, навыков. При этом для ребёнка он выполняет различные функции: учителя, рабочего инструмента, объекта обучения, сотрудничающего коллектива, досуговой (игровой) среды.

*В исполнение функции учителя компьютер представляет:*

- источник учебной информации;
- наглядное пособие, при помощи которого возможно детальное изучение биологических объектов с возможностями мультимедиа и телекоммуникации;
- индивидуальное информационное пространство;
- тренажёр при подготовке к различного рода промежуточным и итоговым испытаниям;
- средство диагностики и контроля.

*В функции рабочего инструмента компьютер выступает как:*

средство подготовки текстов, изображений, мультипликаций и т. д., их хранения;

- текстовый редактор;
- графический редактор;
- вычислительная машина больших возможностей, средство моделирования биологических процессов, явлений, действия законов.

*Функцию объекта обучения компьютер выполняет при:*

- программировании, обучении компьютера заданным процессам;
- создании программных продуктов;
- применении различных информационных сред.

Сотрудничающий коллектив воссоздается компьютером как следствие коммуникации с широкой аудиторией (компьютерные сети), телекоммуникации в сети Internet.

Как и все методы, методические приёмы, средства обучения выполняют дидактические функции, которые, в принципе, остаются неизменными в любом предметном обучении: обучение, развитие, воспитание в рамках предметной деятельности с учётом использования средств ЦОР и методик ИКТ.

*Обучающие функции:*

- усвоение знаний;
- совершенствование качества знаний, закрепление полученных ранее знаний, усвоение системы контроля качества знаний (глубины, прочности, системности), в том числе использованием приёмов дистанционного обучения;
- освоение методов естественнонаучного познания в предметной деятельности учителя биологии при помощи ЦОР, ИКТ;
- формирование практических умений при работе с натуральными и виртуальными объектами.

*Развивающие функции:*

- развитие всей системы познавательных процессов (внимания, восприятия, представления, воображения, мышления, памяти, речи);
- развитие аналитико-синтетических приёмов мышления с использованием ИКТ;
- развитие творческих способностей на базе ЦОР.

*Воспитательные функции:*

- формирование естественно-научного мировоззрения и естественно-научного стиля мышления, способности алгоритмизировать собственную деятельность;
- становление социально ценных мотивов учения (в частности интереса к учению);
- формирование социально положительных элементов поведения;
- воспитание волевых и нравственных качеств личности.

Большое значение для образования будущего учителя биологии имеет знакомство с конкретными цифровыми образовательными ресурсами, специально предназначенными для учителя биологии.

Существует большое количество специальных электронных учебных изданий, образовательных Интернет-сайтов, инструментальных программ, которые можно использовать на занятиях по биологии, географии, в том числе на уроках биологии для решения эвристических задач. Важно знать информационные источники на CD и в образовательной сети Интернет для того, чтобы грамотно планировать их использование с целью обучения школьников умению решать конкретные биологические задачи.



Для учителя биологии важное значение имеет процесс освоения компьютерных технологий, как основной формой при работе с системами ЦОР и ИКТ.

Работа учителя биологии с использованием компьютерной технологии включает в себя несколько функций. Рассмотрим основные из них.

Функция организации учебного процесса на уровне класса в целом, и учебного предмета. При этом учителю необходимо выстраивать график учебного процесса проводить внешнюю диагностику, организовывать итоговый контроль.

Функция организации внутриклассной активизации и координации, расстановки рабочих мест, инструктирования и управления внутриклассной сетью.

Функция индивидуального наблюдения за учащимися, оказание помощи, контакт с ребёнком, организация коммуникативных взаимодействий. С помощью компьютера достигаются индивидуальные линии обучения.

Функция подготовки компонентов информационной среды (различные виды учебного демонстрационного оборудования, виртуальные наглядные пособия), обеспечения их связи с предметным содержанием определённого учебного курса.

Информационное общество сегодня предъявляет особые требования к учителю, его профессиональной компетентности, одной из важнейших составляющих которой является ИКТ-компетентность. Составляющими ИКТ-компетентности учителя биологии выступают:

- знание перечня основных существующих электронных (цифровых) пособий по предмету (на дисках и в Интернете): электронные учебники, атласы, коллекции цифровых образовательных ресурсов в Интернете и т.д. (Подробнее см. «Образовательные ресурсы на компакт-дисках по биологии», «Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов»);

- умение находить и демонстрировать информацию из электронных источников (например, использовать материалы электронных учебников и других пособий) в соответствии с поставленными учебными задачами;

- умение оценивать, отбирать информацию из электронных источников;

- осуществление поиска источников биологической информации на дисках и в Интернете;

- умение извлекать и компилировать информацию из разных источников в соответствии с учебными задачами;

- умение преобразовывать и представлять информацию, составлять собственный учебный материал из имеющихся источников, обобщая, сравнивая, противопоставляя, преобразовывая различные данные. При этом надо уметь выбирать инструменты (текстовый и табличный редакторы, программы для составления презентаций, буклетов, сайтов) для оптимального представления собственных учебных материалов, представлять информацию в эффективном для решения учебных задач виде.

– знание основных особенностей и умение применять специфические биологические программные продукты (например, диск «Дидактический материал»);

– умение эффективно применять инструменты организации учебной деятельности учащегося (программы тестирования, электронные рабочие тетради, системы организации учебной деятельности учащегося (1С «Школа 4.0») и т.д.);

– умение организовать работу учащихся на уроке с использованием полного спектра имеющихся учебных ресурсов и инструментов, сформировать цифровой портфолио учащегося, собственный портфолио учителя;

– умение оптимальным образом передавать информацию в ИКТ-среде; направлять электронную информацию определённой аудитории (учащимся, родителям, коллегам, администрации школы) с учётом возможностей и потребностей;

– умение грамотно выбирать форму распространения информации: электронную почту, сайт (раздел сайта), лист рассылки, форум, wiki-среду (Интернет-среда для коллективного редактирования документов), блог (личный дневник), rss-поток (новостная рассылка), подкаст (новостная рассылка с аудио- или видеосодержанием);

– умение организовывать работу учащихся в рамках сетевых коммуникационных проектов (олимпиады, конкурсы, викторины...), дистанционно поддерживать работу учащихся.

Учителю биологии целесообразно использование собственно ЦОР и ИКТ, а также программное обеспечение ПК, которое может позволить достигнуть качественно нового уровня реализации принципа наглядности. Изображение биологических объектов средствами виртуальной среды, приёмы компьютерного моделирования в обучении биологии целесообразно использовать в следующих случаях: когда необходимо изучить или продемонстрировать биологические законы, процессы и явления, которые невозможно продемонстрировать с помощью других методов и приёмов. Использование цифровых фотографий, видеофильмов позволяет обучающимся активно включаться в учебный процесс. Компьютерные демонстрации и модели различных биологических процессов, законов, явлений наряду с натурными биологическими объектами и экспериментами, позволяют глубже проникнуть в суть изучаемых явлений.

### **Дистанционное обучение как один из инструментов повышения качества образования**

*Н.Б. Рудь, В.Ю. Бозаджиев, Т.Б. Ярмова*

Современное общество информационных технологий, так называемой постиндустриальной цивилизации, в отличие от индустриального общества

конца XIX – середины XX века в большей степени заинтересовано в том, чтобы его граждане были способны самостоятельно, активно действовать, принимать решения, гибко адаптироваться, к изменяющимся условиям жизни. В связи с чем, как справедливо отметил американский педагог Рейгелут, существующая система школьного образования все больше становится неадекватной. «Кризис образования, который мы сейчас переживаем, – это не кризис профессиональной деятельности, а кризис концепции», – заявил другой американский педагог, Рокман, на конференции, посвященной проблемам стратегии образования в 1990 году. Таким образом, реформирование системы образования – это, прежде всего, пересмотр существующей концепции обучения, выявление концептуально устаревших моментов и введение новых перспективных технологий.

Гимназия № 117 Советского района, являясь победителем конкурса образовательных учреждений Приоритетного национального проекта «Образование» в 2008 году и 1 городского конкурса социально значимых проектов в области образования на соискание гранта Мэра Администрации города Ростова-на-Дону в 2008 году, с 2008 года реализует в городе Ростове-на-Дону инновационный образовательный проект «Межкафедральный центр элементов дистанционного обучения и перманентного образования «Нео Логос» МОУ гимназии №117», который получил Грант Мэра и Администрации города Ростова-на-Дону на внедрение в городское образовательное пространство элементов дистанционного образования для учащихся общеобразовательных школ города.

Целью инновационного образовательного проекта «Нео Логос» является внедрение в городское образовательное пространство элементов дистанционного образования для учащихся общеобразовательных учебных заведений, их родителей и педагогов. Здесь уместно отметить, что гимназия № 117 является первым в Российской Федерации общеобразовательным учебным заведением, реализующим подобный инновационный образовательный проект, и соответственно, город Ростов-на-Дону, является первым городом в Российской Федерации, где элементы дистанционного образования и информирования внедряются не только в образовательное пространство отдельного учебного заведения, но и охватывают муниципальное образовательное пространство в целом. Целевой группой проекта «Нео Логос» являются учащиеся общеобразовательных учебных заведений, испытывающих дефицит педагогического внимания (это отстающие, часто болеющие и учащиеся с признаками одаренности), родители учащихся и дошкольников, педагоги. Реализация данного инновационного образовательного проекта рассчитана до 2013 года и планируется проводить в три этапа.

Реализация данного проекта даст городскому сообществу следующие положительные изменения: создание первого городского открытого дистанционного образовательного Web-ресурса, функционирующего на принципах ИКТ обучения; вовлечение в полноценный образовательный процесс детей города, испытывающих дефицит методико-педагогической поддержки, роди-

телей обучающихся дошкольного, школьного возраста; предоставление качественных образовательных услуг повышенного уровня учащимся, имеющим высокие академические потребности.

В ходе реализации первого этапа проекта «Нео Логос» в гимназии № 117 была проведена следующая работа:

- проведена курсовая подготовка и повышение квалификации педагогов гимназии в Центре Интернет-образования при ЮФУ;
- создан и начал свою работу образовательный форум на сайте гимназии;
- открыты специализированные тематические страницы на сайте гимназии (<http://www.school-117.ru>);
- на страницах проекта «Нео Логос» сайта гимназии осуществлено формирование разделов для дошкольников и учащихся начальных (1 - 4) классов, родителей. Проводится наполнение данных разделов образовательными и методическими ресурсами (электронными учебными пособиями, заданиями, тестами, просветительскими материалами для родителей, психологическими тестами);
- проводилась отработка режима on-line взаимодействия с потребителями образовательных услуг (e-mail режим, Интернет-форум, веб-конференция);
- разработаны рабочие программы по дистанционному курсу отдельных учебных предметов в 5 – 11 классах;
- созданы: методический кабинет интерактивного взаимодействия локального координатора, межсетевой кабинет индивидуальной работы учащихся, полимедийный интерактивный многофункциональный класс, 16 полимедийных интерактивных межкафедральных кабинетов (кабинеты истории, международного гуманитарного права и обществознания, географии, физики, химии, биологии, 2 кабинета русского языка и литературы, 2 кабинета иностранного языка, 2 кабинета математики, 4 кабинета начальной школы); приобретенное оборудование и сложные технические устройства активно применяются в работе межкафедрального Центра «Нео Логос»; учащиеся и педагоги имеют постоянный и свободный доступ к оборудованию Центра «Нео Логос» в целях осуществления дистанционного образования и обучения;
- создан каталог электронных адресов 1020 учащихся гимназии, благодаря которому педагоги гимназии получили возможность индивидуальной работы с учениками; по мере необходимости им пересылаются домашние задания (болеющие дети), дополнительное задание (отстающие учащиеся, а также одаренные и талантливые дети).

С началом функционирования Центра "Нео Логос" дистанционные и интернет-технологии заняли важное место в образовательном пространстве гимназии №117. Так, на страницах сайта "Нео Логос" учащиеся могут получить от педагогов адресные и разнообразные творческие задания различной, в том числе и повышенного уровня сложности. Техническое обеспечение об-

разовательного процесса в гимназии № 117 позволяет педагогам проводить с каждым ребенком индивидуальную работу в режиме электронных сообщений, интернет-форума, веб-конференции. В настоящее время в гимназии № 117 проводятся уроки с применением технологий веб-конференций. Это позволяет временно отсутствующим учащимся следить за ходом урока и активно в нем участвовать на всем его протяжении. Эти новшества положительно воспринимались учащимися. Полученные результаты анкетирования детей говорят о том, что более 97 % гимназистов и более 83% гимназисток в возрасте 7-17 лет с увлечением занимаются по новым информационным технологиям.

Ещё одним эффективным направлением работы педагогов с одаренными и талантливыми детьми является вовлечение их в дистанционные и интернет-конкурсы и олимпиады различных уровней. Эффективность данной работы доказывается таким показателем: к настоящему времени 15 гимназистов стали лауреатами всероссийского заочного конкурса «Познание и творчество» Национальной образовательной программы «Интеллектуально-творческий потенциал России» в городе Обнинске. В гимназии сложилась устойчивая группа учащихся, принимающая активное участие в различных дистанционных олимпиадах. В ходе анкетирования учащихся, принимавших участие в данном заочном конкурсе, получены результаты, говорящие, ведущим мотивом для занятий исследовательской деятельности у этих детей является стремление к познанию нового (96,7 % мальчики, 98% девочки); стремление стать образованным человеком (97% мальчики, 99% девочки).

Благодаря реализации 1 этапа проекта «Нео Логос» в настоящее время МОУ гимназии № 117 имеет следующие достижения:

- повысилось качество знаний гимназистов;
- 15 гимназистов являются лауреатами всероссийского заочного конкурса «Познание и творчество»;
- получены:
  - сертификат № 08-0148 для команды «Globals», участника VII-й Международной Олимпиады студентов и школьников «Эрудиты планеты-2008»;
  - сертификат № 08-0148 для МОУ гимназии № 117, участника VII-й Международной Олимпиады студентов и школьников «Эрудиты планеты-2008»;
  - благодарственное письмо организационного комитета Всероссийского конкурса «Лучший сайт образовательного учреждения-2008»;
- гимназия №117 в 2008 году внесена в Федеральный Реестр «Всероссийская Книга Почета» по предложению органа исполнительной власти города Ростова-на-Дону.

В заключение необходимо отметить, что педагоги гимназии №117 продолжают непрерывный педагогический поиск, направленные на совершенствование методов и форм работы с обучающимися в контексте изменения окружающего детей пространства.



## Повышение эффективности урока на основе современных средств обучения

*Г.А. Васёкина, С.А. Васёкин*

В центре любого образовательного процесса стоит ученик, ведомый учителем к знаниям. И если школьник от мотива «надо» придет к мотиву «мне интересно, я хочу это знать», то путь этот будет более радостным и плодотворным. *Мастерство современного учителя состоит в умении сделать содержание своего предмета богатым, глубоким, привлекательным, а способы познавательной деятельности учащихся разнообразными, творческими, продуктивными.* Решению этой задачи как раз и способствует использование в учебно-воспитательном процессе современных средств обучения.

Сложившаяся практика работы по отработке сетевых моделей профильного обучения в образовательных учреждениях Чернянского района позволила нам выделить в применении информационных технологий в обучении математике несколько направлений.

*Первое направление использования компьютера в обучении - создание дидактических материалов, презентаций, буклетов.*

Нами постоянно пополняется банк карточек для индивидуальной работы, созданных на компьютере. Разрабатываемые для учащихся дидактические материалы в первую очередь помогают им в понимании изучаемого предмета, приобретении необходимых знаний, умений и навыков. Это различные проверочные тесты, контрольные задания, карточки, анкеты, рабочие карты урока и т.д. Использование дидактических материалов, созданных в текстовом редакторе, позволяет расширить возможности учебного процесса, делает его более эффективным и разнообразным, повышает интерес к обучению.

На уроке при объяснении нового материала используем мультимедийные презентации. С помощью презентаций стараемся наглядно демонстрировать какой-либо процесс (построение графиков, диаграмм, таблиц, и т.д.), который невозможно или достаточно сложно провести с помощью плакатов или школьной доски. В ходе работы мы убедились в том, что визуальное представление определений, формул, теорем и их доказательств, качественных чертежей к геометрическим задачам, предъявление подвижных зрительных образов в качестве основы для осознанного овладения научными фактами обеспечивает эффективное усвоение учащимися новых знаний и умений. По результатам выполнения групповых проектов учащимися были подготовлены презентации для сопровождения выступления в ходе защиты проекта. В рамках деятельности по проекту как отчет о проведенных исследованиях были выпущены буклеты. Работа учащихся над созданием презентации самостоятельного исследования обеспечивает интересное презентационное представление результата и, следовательно, повышает мотивацию изучения предмета.

Корректировка знаний учащихся проводится при проведении дополнительных занятий в компьютерном классе, когда отставшие или отсутствующие учащиеся самостоятельно изучают материал на основе презентаций или материалов, полученных из Интернета.

*Второе направление – использование электронных ресурсов для организации учебно-воспитательного процесса.*

В практику нашей работы вошло проведение уроков-исследований с использованием обучающих программ, на которых ученики самостоятельно в ходе исследовательской деятельности добывают знания. Для повышения наглядности обучения используем электронные учебники от компании

"Кирилл и Мефодий». Электронные учебники от компании "Кирилл и Мефодий» имеют чёткое звуковое сопровождение, хороший подбор контролирующих тестов, но недостаточную глубину учебного материала, поэтому при изложении нового материала в профильных классах они не совсем подходят. Но вот для закрепления, повторения знаний на уроках они подходит неплохо. Закрепление пройденного учебного материала проводим с помощью одного компьютера с программой "Уроки Кирилла и Мефодия". Заранее устанавливаем нужную тему и после объяснения нового материала запускаем нужные озвученные пункты учебного материала. Это позволяет быстро и кратко ещё раз прокрутить изучаемую тему в сознании учащихся.

Все геометрические эксперименты сопровождаются использованием компьютерной программы «Математика 5-11. Практикум», в которой содержатся и проводятся демонстрации опытов с одновременно строящимися графиками, прилагаются пояснения происходящих процессов. Этот подход в компьютерной программе применяется ко всем основным темам школьного курса математики, что позволяет быстрее и качественнее объяснить учебный материал, повышает наглядность и доступность обучения, даёт возможность демонстрировать неоднократно явления и процессы как в дискретном, так и анимационном режимах, просматривать изучаемые явления одновременно со строящимися графиками, менять в программе компьютера параметры факторов, создающих явления. Благодаря комплексу разнообразных мультимедийных возможностей процесс обучения становится эффективным, интересным и привлекательным для учащихся. Виртуализация процессов с использованием анимации служит формированию у учащихся наглядно-образного мышления и более эффективному усвоению учебного материала. Использование этой программы эффективно на этапах закрепления и повторения учебного материала как в индивидуальном, так и групповом обучении.

Широкие возможности открывает использование Интернета в обучении. Формы использования Интернета:

- поиск конкретной информации, которая будет в дальнейшем использована, на странице, имеющей известный адрес в сети (справочные сайты);
- посещение сайтов различных научных учреждений, вузов.

Используя страницы учебных заведений, проводим тренинговые занятия по выполнению заданий, составленных в этих учебных заведениях. Учащиеся с высоким уровнем познавательной активности, используя Интернет, получают расширенный доступ к интересующей их информации, самостоятельно разыскивают сообщения о проведении конкурсов, олимпиад, конференций, тестирования.

*Третье направление - применение прикладного программного обеспечения, электронных таблиц в школе.*

В практике нашей работы мощным орудием визуализации результатов исследований учащегося являются возможности среды Maple. Maple – это программный пакет символьных, численных и графических вычислений. Широта функциональных возможностей Maple поражает – она охватывает различные разделы и позволяет решать задачи простые и сложные. По каждому разделу написано много процедур и функций, которыми можно воспользоваться, набрав имя одной из них в командной строке Maple. Решения получаются компактными, можно сказать – изящными. Построение графиков в программе Maple позволяет пронаблюдать процесс при изменении любых параметров.

*Четвертое направление - организация поисково-исследовательской деятельности школьников с использованием информационных технологий.*

Творчество – высшая форма деятельности ученика. В школах ведется работа по методу проектов. Поэтому к урокам обобщения и систематизации знаний и способов деятельности предлагаем учащимся выполнить проектные и творческие работы: компьютерные презентации или веб-странички об истории развития этой темы, о применении изучаемого материала в других областях знаний. Оформление результатов проекта – презентация и информационный бюллетень. Затем эти работы представляются и защищаются перед учащимися класса, коллективно анализируются и рецензируются результаты выполнения. Итоги работы учащихся профильных классов подводятся на межшкольных ученических научно-практических конференциях.

*Пятое направление – использование компьютера как средства контроля.*

При организации контроля знаний, умений и навыков учащихся используем тестирование с помощью компьютера. Практически по любому разделу математики составлены тесты, которые входят в обучающие программы. Компьютерный контроль при подготовке учащихся к ЕГЭ позволяет за довольно короткое время урока проверить уровень знаний, умений и навыков поочередно у группы учащихся класса, когда остальные ученики выполняют другой вид работы. На следующих уроках тестирование проходят другие учащиеся, так что к заключительному уроку по теме пройти тестирование успевают все. Результаты тестирования программа заносит в ведомость для последующего анализа и проведения коррекции знаний учителем.

*Шестое направление - использование интерактивной доски.*

Специализированное ПО, разработанное для интерактивных досок, позволяет легко и быстро составить план урока, подобрать и правильно расположить нужный материал. Включенные в состав ПО различные спецэффекты позволяют акцентировать внимание учеников на наиболее существенных фрагментах урока, что также способствует пониманию и усвоению материала. Материал каждого урока со всеми сделанными пометками можно сохранить в файле, чтобы потом скопировать его на носители или распечатать в нужном количестве экземпляров для раздачи ученикам, переслать по электронной почте или поместить в архив для последующего анализа, редактирования и использования.

Обучение с помощью интерактивной доски гораздо эффективнее обучения только с компьютером и проектором.

*Наш опыт работы показал, что интеграция всех вышеперечисленных возможностей компьютерных технологий в образовании помогает стимулировать познавательную деятельность, творческую инициативу, активную позицию учащихся по отношению к себе и к своему образованию, способствуя решению задач доступности, качества и эффективности образования.*

### **Использование информационных технологий в условиях профильного гуманитарного образования**

***О.Н. Гридчина***

Уровень и качество образования определяют развитие страны – её экономику, качество жизни людей, место в мировом сообществе, безопасность, социальные достижения. Если прежняя система российского образования была направлена на получение готовых сведений и заучивание их (то есть репродуктивная модель обучения), то теперь основная цель общего среднего образования – подготовка разносторонне развитой личности гражданина, ориентирующейся в традициях отечественной и мировой культуры, в современной системе ценностей и потребностях современной жизни, способной к активной социальной адаптации в обществе и самостоятельному жизненному выбору.

Таким образом, умение самостоятельно работать с информацией, находить, осмысливать, преобразовывать и синтезировать на основе имеющейся информации новые знания - наиболее перспективное направление развития учебного процесса.

Для успешной реализации целей и задач предметов гуманитарного цикла требуются активные формы и методы обучения. В настоящее время новые возможности, а порою и новые взгляды на образовательный процесс, открывают быстро развивающиеся информационные и коммуникационные технологии, которые могут рассматриваться в качестве систематизирующей, связывающей, практической составляющей учебного процесса.

На наш взгляд, в условиях существующей у нас классно-урочной системы занятий наиболее легко вписываются в учебный процесс педагогические технологии, предложенные Е.С. Полат с использованием информационно-коммуникативных технологий.

В ГОУ ОШИ «Шебекинская гимназия-интернат», которая предусматривает иное содержание, более углубленное, профильно-ориентированное, данные технологии хорошо сочетаются с этими образовательными программами, поэтому они были определены в разряд первостепенных.

Последнее время прогрессирует приобретение знаний через Интернет и специальные учебные компьютерные программы. Включение в реальный учебный процесс разных источников получения информации, оценка доверия этим источникам знаний, обучение поиску и опровержению ошибок, умению находить иные, более достоверные источники, должно привести к возрастанию самостоятельной работы учащихся.

Не менее важным становится и умение сопоставлять и обобщать знания, полученные из различных источников, творчески их перерабатывать. Так, например, подготовка учеником реферата по выбранной теме наталкивается на полное отсутствие умения писать рефераты и, как следствие, на простое копирование готовых рефератов, найденных обычно через Интернет. Умение формулировать и излагать собственные мысли подменяются учеником умением переписывать и присваивать чужие, часто без их осмысления.

Избежать таких проблем можно только с помощью специальных методических разработок в области работы с разнообразными источниками информации, в том числе, предъявленных с помощью технических средств (компьютер, телевизор, музыкальный центр и др.)

Таким образом, разработка и применение информационных и коммуникационных технологий становится в современной школе одним из важнейших путей повышения результативности образования. Причём стратегическая роль информационных технологий, а следовательно, и технических средств их обеспечивающих, как фактора социально-экономического развития современного общества на данный момент общепризнано и не вызывает сомнений.

Каждый отдельно взятый урок – это звено в цепи уроков. Он – сложная система, состоящая из компонентов – этапов. Рассмотрим каждый этап применительно к использованию ИКТ.

### *1. Организационный этап.*

Для реализации задач этого этапа мною применяется ролевая игра – дежурный системный администратор. В этом может помочь дежурный системный администратор, который выбирается из числа учениц, которые достаточно хорошо разбираются в компьютерных «хитростях». Именно он и подготавливает класс к уроку: загружает, устанавливает.

### *2. Этап проверки домашнего задания.*

На данном этапе предлагается следующее:



– Электронное домашнее задание. В именной папке учителя создаётся система дополнительных папок (в соответствии с классами), в которых гимназистки сохраняют электронное домашнее задание, а на уроке его демонстрируют всему классу. Например, в курсе мировой художественной культуры в 11 классе тема «Искусство маньеризма» изучается только на профильном уровне, но для общего ознакомления отдельным ученицам даётся задание создать электронный вернисаж произведений Эль Гresco с краткими аннотациями и выполнить стилизованный портрет или композицию в художественной манере Арчимбольдо.

– Тестирование. В данном случае используется электронное средство учебного назначения «История России», «Всеобщая история», «История искусства» и т.д.

### *3. Этап всесторонней проверки знаний.*

На этом этапе предлагается тема для «творческого оформления», где гимназистками может быть осуществлён показ глубины и осознанности материала с помощью ИКТ. Гармоничное сочетание текста, иллюстраций и звуков могут показать, как ребёнок видит и слышит тему. Например, при изучении тем «Художественная культура России в XIX веке» (История России, 10 класс) или «Изобразительное искусство реализма» (Мировая художественная культура, 11 класс) даётся задание выбрать полюбившиеся стихотворение из творчества русских поэтов-реалистов (Н.А. Некрасов и др.), отражающее бытовые картины жизни русского народа, оформить иллюстративно (подобрать зрительный образ из галерей художников-реалистов XIX века) и озвучить (подобрать музыкальное сопровождение). При выполнении этой работы осуществляется интеграция дисциплин: история, информатика, литература, МХК, музыка.

При выполнении этого задания гимназистка должна показать максимальные знания, умения и навыки, поэтому учителем в постановке задачи должны быть упомянуты сайты, рекомендованные для выполнения этого задания. Например, <http://lib.ru> (поэзия), <http://www.tretyakov.ru> (Третьяковская галерея), <http://mp3.mmv.ru> (классическая музыка).

Также желательно при постановке любой задачи, связанной с использованием ИКТ, первоначально самому учителю, хотя бы эскизно, попытаться выполнить работу, которую он собирается ставить перед ученицами. В результате можно ясно увидеть критерии оценки работы и трудоёмкость её выполнения, а также трудности, которые могут встретиться гимназисткам при той или иной формулировке задания.

### *4. Этап подготовки учащихся к активному и сознательному усвоению нового материала.*

Важно помнить, что широкое привлечение учащихся к самостоятельному приобретению знаний, овладению навыками и умениями, творческому применению их на практике невозможно без чёткой целенаправленности этой работы, без постановки перед учащимися целей и задач каждого урока, показа практической значимости изучаемого материала.

На наш взгляд, одним из средств повышения интереса гимназисток могут выступить тематические и предметные Интернет-ресурсы, которые важно собирать и формировать из них своеобразную библиотеку учителя.

#### *5. Этап усвоения новых знаний.*

На данном этапе можно выделить несколько направлений: использование готовых электронных программ, самостоятельная презентация учителя и презентации учениц.

Из используемых мною готовых программ особенно можно выделить электронные средства учебного назначения «История Отечества. 882-1917», «Энциклопедия истории России. 862-1917», «История России. XX век», «История. Готовимся к ЕГЭ», «Всеобщая история», «История мировых цивилизаций», «История искусства. 10-11 классы», «Мировая художественная культура», «Шедевры архитектуры», «Шедевры музыки», «Шедевры русской живописи», «Русский музей. Живопись», «Музыка от эпохи Возрождения до XX века», «Художественная энциклопедия зарубежного классического искусства», «Культуры мира» и другие.

Личный опыт использования компьютерного курса позволяет сделать следующие выводы:

- восприятие готового курса осуществляется по принципу «как кино». Поэтому задача учителя побудить учениц к конспектированию, сформулировать проблемные вопросы, чтобы знакомство с материалом шло интенсивно;
- строить подачу нового материала только на просмотре программы, как правило, нецелесообразно, потому что притупляется внимание. Необходимо применять методы активизации, которые позволяют это внимание удерживать.

Другое направление – использование презентаций, составленных учителем либо гимназистками. Презентация помогает сделать урок более эффективным, так как даёт учителю возможность заранее отобрать необходимый материал и построить его в нужном порядке. Недостаток этого направления – очень много времени уходит на подготовку к уроку.

#### *6. Этап закрепления новых знаний.*

Опрос с применением единственного компьютера выглядит достаточно проблематично. Однако, изобразительный или музыкальный ряд, показываемый учителем на уроке, усваивается гимназистками лучше, если известно, что позже потребуются не только определить историческую эпоху (век, год, имя царя, руководителя государства), но и назвать особенности политического, экономического, социального развития страны; не только перечислить, какие картины (музыкальные произведения) написал тот или иной художник (композитор), но и узнать картину (музыкальное произведение), назвать её автора.

#### *7. Этап информации учащихся о домашнем задании, инструктаж по его выполнению.*

С учётом того, что домашние задания по предметам увеличиваются и усложняются, можно использовать интегрированные домашние задания.

Таким образом, гимназистка не только разгружается, но и осознает наличие межпредметных связей, воспитывая при этом понятие целостности мира.

Примеры:

✓ История + МХК + православная культура:

Тема «Мир византийской культуры». Известный художник и искусствовед И. Грабарь так выразил своё отношение к замечательной византийской иконе «Владимирской Богоматери»: «Несравненная, чудесная, извечная песнь материнства – нежной, беззаветной, трогательной любви матери к ребёнку!» А каковы ваши впечатления? Узнайте дальнейшую судьбу этой иконы. Как она попала на Русь и почему до сих пор является одной из наиболее почитаемых народных святынь? Оформите полученные знания в виде компьютерной летописи.

Тема «Архитектура Московского княжества». А.И. Герцен образно выразил свое впечатление от кремлевских соборов Москвы с поднимающимся над ними Иваном Великим: «Часовой, поставленный Годуновым, в белой одежде, как рында, в золотой шапке, как князь, сторожит покой Кремля». Так ли это по-вашему? Подготовьте виртуальную экскурсию по Московскому Кремлю и расскажите о сооружениях, определивших его облик (Благовещенском и Архангельском соборах, Грановитой палате и колокольне Ивана Великого).

✓ МХК + история:

«Издание» электронных книг «История в портретах».

Тема «Реализм – художественный стиль эпохи. Изобразительное искусство реализма». Сделайте подборку произведений живописи, отражающих бытовые картины жизни русского народа. Оформите её в виде слайд-шоу или альбома, сопроводив каждую картину краткими аннотациями.

В целом, в работе с ИКТ на уроках можно выделить ряд положительных моментов.

- Подобные формы работы имеют в своей основе исследовательские методы, позволяющие ученикам самостоятельно искать, осмысливать и трансформировать информацию, а также познавать особенности разнообразных видов творчества в процессе совместной деятельности группы участников.

- Важнейшим свойством ИКТ в этом отношении является двусторонний характер, обеспечивающий условия для интерактивности. Появляется возможность диалога (интерактивность), что позволяет обеспечить реальное взаимодействие учителя и учащихся.

- Подобная перспектива сотрудничества и кооперации создаёт сильнейшую мотивацию для самостоятельной познавательной деятельности в группах и индивидуально. Самостоятельная работа стимулирует учащихся к ознакомлению с разными точками зрения на изучаемую проблему, к поиску дополнительной информации, к оценке получаемых собственных результатов. Учитель становится руководителем, координатором, консультантом, к которому обращаются как к авторитетному источнику информации.

- Групповая форма работы способствует формированию коммуникативных навыков, культуры общения, что требует от партнёров умение кратко и чётко формулировать собственные мысли, терпимо относиться к мнению собеседников, развивает способность вести дискуссию, аргументировано доказывать свою точку зрения, а также слушать и уважать мнение товарища.

- Использование ИКТ способствует приобретению и учащимися, и учителями разнообразных сопутствующих умений и навыков, которые могут оказаться весьма полезными в жизни, в том числе умение добывать информацию из различных источников и навыков пользования компьютерной техникой и технологией.

Есть в применении ИКТ и минусы.

1. Наиболее существенный – заданность урока, необходимость следовать заранее выработанному плану или, если урок свернул в сторону, отказаться от подготовленного материала.

2. При подготовке к урокам с использованием ИКТ требуется большое количество времени.

3. Работа учащихся в группах создаёт сложности в оценивании, так как вклад каждого из них различен. Необходимо, чтобы ученики распределили между собой обязанности, в соответствии с которыми учитель может судить о степени выполненной учеником работы.

### **Информационные технологии на уроках изобразительного искусства**

*Н. А. Калайда*

Стремительное развитие информационных технологий, их применение для решения различных задач не смогло не затронуть образовательный и воспитательный процесс в общеобразовательной школе. Современные информационные технологии стали одним из важнейших инструментов модернизации школы.

К настоящему времени компьютерные технологии имеют такие технические возможности, которые позволяют успешно адаптировать их к решению многих повседневных задач искусства, в том числе – активизации познавательной деятельности учащихся. Конечно же, имеются трудности, которые, несомненно, преодолимы. Эти трудности связаны с возможной подменой творческого опыта детей «умелым результатом машины». Общеобразовательная школа взяла на себя весь груз ответственности за преодоление этих трудностей.

В современном обществе человек так зависим от компьютера, от телевидения, так зомбирован потоком оглушающей информации как полезной, так и наоборот, что перестаёт чувствовать и понимать прекрасное ненавязчивое, нежное, истинно человеческое.

К.Д. Ушинский говорил: «Всякое искреннее наслаждение изящным, есть само по себе источник нравственной красоты». Это высказывание великого педагога

доказывает, что на протяжении многих веков и столетий художественное образование играло немаловажную роль в духовно-нравственном воспитании не одного поколения людей. Хотелось бы, чтобы эти слова оставались актуальными и в наше сложное время, чтобы информационные компьютерные технологии были помощниками, а не вредителями в художественном образовательном и воспитательном процессе в современной школе, чтобы компьютерные технологии развивали интерес учащихся к учёбе и повышали мотивацию учения.

В сфере искусства сложились на протяжении веков мощные средства воздействия на человеческую психику через живопись, музыку, театр, литературу. И вполне естественно, арсенал средств искусства стал использоваться в компьютерных технологиях. Мы стали свидетелями того, что на экранах компьютеров и телевизоров все большее место занимает графика и анимация, все чаще звучит компьютерная музыка.

Компьютерные технологии являются новым мощным инструментом для развития искусства. С огромной осторожностью нужно воспитывать наших детей на информационных технологиях, чем и занимается современная общеобразовательная школа, только на самых лучших образцах и примерах искусства мирового и народного, на прекрасных мотивах классической и фольклорной музыки, на шедеврах русской и зарубежной живописи.

Художественная деятельность всегда воспитывает личность, формируя её эмоциональный мир. С другой стороны, и существующие изображения влияют на психологическое состояние ученика и в определённой степени определяют его действия, косвенно регулируя его поведение в обществе.

Отличительной чертой компьютеризации изобразительного творчества в современной общеобразовательной школе, является её способность не только создавать некий графический результат, но и, оказывать заметное влияние на самого автора, то есть ученика, меняя его представления о самом себе.

Единственный в своём роде предмет, который раскрывает духовный внутренний мир человека это – изобразительное искусство. И с его пониманием, окружающий мир вокруг детей становится миром их изображения. М. Волошин по этому поводу говорил: «Художники – это глаза человечества». И хотелось бы, чтобы «эти глаза» видели лишь прекрасное, истинно человеческое, а информационные технологии были «поводырь» в сложном духовного становления личности.

Изобразительная деятельность с помощью компьютерных технологий естественным образом гармонизирует внутреннее состояние школьника: воспитывает эмоции, развивает эстетический вкус; прививает интерес к построению сюжетов, к соблюдению гармонии в цвете и композиции.

Развивающее значение ЭВМ для развития творческих способностей очень велико. Применение компьютеров на уроке изобразительного искусства создаёт эмоциональный настрой, а это, в свою очередь, положительно сказывается на развитии художественного творчества.

Активная познавательная деятельность развивает познавательные процессы, логическое мышление, внимание, память, речь, воображение,



поддерживает интерес к обучению, к творчеству. Все эти процессы взаимосвязаны.

Творчество оживилось новыми средствами, новыми способами, новыми приёмами действий с новым инструментом – компьютером.

Творчество посредством компьютерных технологий - это средство максимального самовыражения, позволяющее проявлять себя.

Графическая работа на компьютере развивает волевое сосредоточение и концентрацию внутренней энергии.

Компьютерные технологии выступают не только новым средством (инструментом) художественного творчества, но и рождает новую форму художественного творчества – экранную. Экран компьютера превратил ученика из пассивного зрителя в активного участника экранного пространства и позволил ему самому менять ситуацию и действовать в нём (в экране, то есть в виртуальной интерактивной среде).

Компьютеризация творческого процесса повышает интерес к учёбе. Ум учащегося требует наглядности и активности. Вдумчивое и осмысленное отношение к процессу создания изображения создаёт интерактивную развивающую ситуацию - вариативную и динамичную. Такая развивающая среда призвана изменить в отношениях «учитель-ученик» характер отношения учащихся к учебному процессу. Формируется активная позиция учащегося по отношению к собственному учению. Учение становится не обязанностью, навязанной извне, а естественным стремлением личности к саморазвитию.

Технологические изменения привели к изменениям представлений о том, как творчество и одарённость развивать в современном информационном обществе. Чтобы успеть за непрерывно меняющейся действительностью, необходимо развивать у детей способность к импровизации. В компьютерном творчестве много непредсказуемого и неожиданного, что и стимулирует творческое мышление. По мере компьютеризации нашей жизни и внедрения в образование компьютерной техники должны всё больше ставиться творческие задачи, достигаемые с помощью компьютера.

Работая на компьютере, ученик получает возможность довести решение задачи до конца, опираясь на необходимую помощь, что и является повышением мотивации успешного обучения.

Активизировать внимание ученика, заинтересовать в правильном создании изображения помогает учителю использование специальных программ ЭВМ по изобразительному искусству.

Использование электронных энциклопедий по музыке и искусству при подготовке урока эстетического цикла позволяет расширить объем демонстрационного материала.

Компьютерные программы приучают к самостоятельности, развивают навык самоконтроля. Расширяются возможности при изготовлении необходимых пособий, таблиц, картинок, текстов и т. д. Условия самостоятельной работы учащихся с информационными источниками глобальной сети повышают мотивацию в изучении предмета.

Компьютерные программы, используемые учителем для работы в обучении школьников, повышают интерес к предмету – изобразительное искусство, создают мотивацию на учёбу. Использование непривычных приёмов объяснения и закрепления, повышает непроизвольное внимание детей, помогает развить произвольное внимание.

Компьютер является помощником в проведении виртуальных экскурсий по различным российским художественным музеям, а также при знакомстве с произведениями дальнего и ближнего зарубежья. Компьютер является главенствующим звеном в ознакомлении учащихся с лучшими произведениями мировой и отечественной художественной культуры, потому как не всегда удаётся посещать музеи по той или иной причине.

Изображения, созданные на компьютере, стремительно проникли во все сферы современной жизни, в том числе и в художественные профессии, чем и облегчили оформительский труд художников (сейчас модно производить: художников-дизайнеров). Стремительное развитие «цифровой культуры» позволяет создание новых методик освоения и применения компьютерных инструментов для создания изображений, носителем которых является печатный лист или экран. В настоящее время в современной жизни, а именно, в художественном образовании потребность общества в визуальной продукции обогнали образовательные технологии, которые опираются на живые традиции, историю и культуру своего народа.

Применение компьютерной техники делает урок привлекательным и по-настоящему современным, происходит индивидуализация обучения, контроль и подведение итогов проходят объективно и своевременно.

В процессе художественного обучения и эстетического воспитания можно выделить следующие основные направления использования информационных технологий:

- создание дидактического демонстрационного материала;
- доступ к разнообразным методическим материалам, размещенным на образовательных порталах в сети Интернет;
- моделирование различных процессов и явлений;
- получение информации из электронных энциклопедий;
- проведение тестирования учащихся;
- ведение учителем мониторинга успеваемости по предмету;
- использование специально разработанного программного обеспечения по различным предметам.

Практика показывает, что при организации учебного процесса с применением информационных технологий на различных этапах обучения изобразительному искусству существенно повышается интерес и мотивация успешного обучения, активизируется восприятие учебной информации и внимание на занятиях. Не только новизна работы с компьютером, которая сама по себе способствует повышению интереса к учёбе, но и возможность регулировать учебные задачи по степени сложности, поощрение правильных решений позитивно сказывается на мотивации. Одним из источников моти-

зации является занимательность школьников. Возможности компьютера здесь неисчерпаемы, и очень важно, чтобы эта занимательность не заслоняла учебные цели.

Для проведения учителем диагностических исследований в области изобразительного искусства возможно использование компьютерных программ, вызывающих интерес у детей, позволяющих сохранять высокий мотивационный уровень до конца тестирования.

Компьютер способствует формированию у учащихся рефлексии своей деятельности, позволяет учащимся наглядно представить результат своих действий.

Информатизация общества в современных условиях предусматривает обязательное применение компьютеров в школьном образовании, что призвано обеспечить компьютерную грамотность и информационную культуру учащихся.

Урок изобразительного искусства с применением информационных компьютерных технологий в современной общеобразовательной школе – это импульс к активному творчеству и глубоким рассуждениям, которые будут сопутствовать человеку на протяжении всей его жизни.

## **Технологии XXI на уроках литературы**

***Е.И. Касьянова***

«Мы живём в эпоху, когда расстояние от самых безумных фантазий до совершенно реальной действительности сокращается с невероятной быстротой», – писал в своё время М. Горький. И сейчас, в век сплошной компьютеризации, в век, когда техника шагнула далеко вперёд, особенно актуально звучат слова М. Горького: «В карете прошлого никуда не уедешь...»

В Стратегии модернизации образования подчёркивается необходимость изменения методов и технологий обучения на всех ступенях, повышения веса тех из них, которые формируют практические навыки анализа информации, самообучения, стимулируют самостоятельную работу учащихся, формируют опыт ответственного выбора и ответственной деятельности.

Возникла необходимость в новой модели обучения, построенной на основе современных информационных технологий, реализующей принципы личностно ориентированного образования.

Современный урок не должен быть ограничен предметом и учителем. Хорошо, когда он является для ребёнка Событием в цепочке познания окружающего мира. Приоритетные функции современного урока: вооружение учащихся глубокими и осознанными знаниями; обучение учащихся самостоятельной деятельности по овладению знаниями; формирование прочных мотивов учения, самосовершенствования, самообучения, самовоспитания; формирование нравственных основ личности, ориентированных на общечеловеческие ценности.

Схема проведения урока предполагает несколько этапов. На каждом из них можно использовать ИКТ как способ самоорганизации труда и самообразования, как возможность личностно-ориентированного подхода для учителя, как способ расширения зоны индивидуальной активности каждого ученика. При этом увеличивается скорость подачи материала в рамках одного урока. Использование информационных технологий кардинально расширяет возможности в выборе материалов и форм учебной деятельности, делает уроки яркими и увлекательными, информационно и эмоционально насыщенными.

Активизировать познавательную деятельность учащихся помогает использование в учебном процессе мультимедийного пособия «Виртуальная школа». Уроки литературы и русского языка Кирилла и Мефодия». На уроках по русскому языку можно использовать такие электронные учебники, как «Русский язык. 1С Репетитор», «Школьный курс русского языка», «Школьный курс литературы», энциклопедия Кирилла и Мефодия.

Обучающие программы предоставляют практически безграничные возможности как учителю, так и ученику, поскольку содержат хорошо организованную информацию. Обилие иллюстраций, анимаций и видеофрагментов, гипертекстовое изложение материала, звуковое сопровождение, возможность проверки знаний в форме тестирования, проблемных вопросов и задач дают возможность ученику самостоятельно выбирать удобный темп и форму восприятия материала.

В настоящее время на своих уроках в основном используем следующие формы подачи материала и оценивания знаний с помощью информационных технологий: презентация, информационно-обучающие программы, тесты, проекты. В презентации могут быть показаны самые выигрышные моменты темы, подбор портретов, цитат. На экране также могут появляться определения, которые ребята записывают в тетрадь. Главное в презентации – это тезисность (для выступающего) и наглядность (для слушателя). Наиболее доступным средством для создания собственных обучающих продуктов является программа Power Point для подготовки презентаций. Презентацию - увлекательный способ вовлечения учащихся в образовательную деятельность. Причём презентация может стать своеобразным планом урока, его логической структурой. Презентация даёт возможность учителю проявить творчество, индивидуальность, избежать формального подхода к проведению уроков. Она обеспечивает учителю возможность для:

- информационной поддержки;
  - иллюстрирования;
  - использования разнообразных упражнений;
  - экономии учебного времени;
  - построения канвы урока;
  - расширения образовательного пространства урока.
- Благодаря использованию презентаций у школьников наблюдается:
- концентрация внимания;

- включение всех видов памяти: зрительной, слуховой, моторной, ассоциативной;
- повышение интереса к изучению предмета;
- возрастание мотивации к учёбе.

Презентация может стать своеобразным УМК при изучении той или иной темы, когда она содержит информацию по каждому уроку темы. Так, нами созданы презентации-УМК по темам: «Поэзия Серебряного века», «Изучение творчества М.А.Булгакова».

Использование ИКТ на уроках русского языка позволяет разнообразить формы работы, деятельность учащихся, активизировать внимание, повысить творческий потенциал личности. Построение схем, таблиц в презентации позволяет экономить время, более эстетично оформить материал. Задания с последующей проверкой активизируют внимание учащихся, формируют орфографическую зоркость. Использование кроссвордов, иллюстраций, рисунков, различных занимательных заданий, тестов воспитывает интерес к уроку; делает урок более интересным.

На уроках литературы применение ИКТ позволяет использовать разнообразный иллюстративно-информационный материал. Причем материал находят сами учащиеся в Интернете, составляют презентации, таким образом, ИКТ развивает самостоятельность учащихся, умение находить, отбирать и оформлять материал к уроку. Уроки в компьютерном классе развивают умение учащихся работать с компьютером, самостоятельно решать учебные задачи. Использование тестов помогает не только экономить время учителя, но и дает возможность учащимся самим оценить свои знания, свои возможности. Нами подготовлены экспресс-тесты по всем разделам литературы 19 века (10 класс).

Неограниченные возможности компьютера позволяют интегрировать русский язык и литературу, изобразительное искусство и музыку. Использование мультимедийных анимаций разнообразят уроки, активизируют учащихся.

Интересно звучит на уроке лекция с использованием мультимедийного проектора, когда компьютер позволяет учителю расширить возможности обычной лекции, демонстрировать учащимся красочные схемы, для пояснения использовать звук и анимацию, быстрые ссылки на ранее изученный материал. Использование презентаций позволяют учащимся полнее окунуться в атмосферу изучаемого времени, понять личность писателя, художника, общественного деятеля.

Существенны преимущества использования компьютера в обучении перед традиционными занятиями. Это:

- возможность конструирования материала для конкретного урока;
- простота разработки имеющихся программных средств;
- возможность сочетания разных программных средств;
- побуждающий аспект активизации деятельности учащихся.



При организации компьютерной поддержки уроков русского языка и литературы нами используются следующие формы работы:

- фронтальная (используются задания как обучающие, так и тестовые);
- групповая (при данной форме обучения необходимо 2 или 3 компьютера, компьютерная деятельность проходит одновременно или пары чередуются);
- индивидуальная (здесь можно применять дифференциацию при самостоятельной работе, используя многовариантность заданий с постепенным увеличением трудности; данная форма эффективна и тем, что служит диагностикой и планированием для коррекционной работы).

Таким образом, современные информационные технологии могут существенно повысить эффективность образовательного процесса, решить стоящие перед образовательным учреждением задачи воспитания разносторонне развитой, творчески свободной личности, а также повысить ее познавательную активность.

### **Использование электронных учебников – реалия времени**

*И.В. Крапивина*

Использование ИКТ на уроках позволяет студентам получить представление о реалиях современной экономической, социальной и технологической ситуации и стране и в мире, способствует успешной социальной адаптации. В связи с всеобщей компьютеризацией общества, наряду с традиционными учебными пособиями стали использоваться, так называемые, электронные учебники, удобные и для домашнего обучения, и для использования в образовательных учреждениях. На сегодняшний день разработано множество электронных учебников на совершенно разные темы, начиная от простеньких небольших программ, заканчивая сложными и серьезными проектами, которые создавались годами.

Что же такое электронный учебник?

Электронный учебник – компьютерное, педагогическое программное средство, предназначенное, в первую очередь, для предъявления новой информации, дополняющей печатные издания, служащее для индивидуального и индивидуализированного обучения и позволяющее в ограниченной мере тестировать полученные знания и умения обучаемого.

С точки зрения скорости подготовки электронные учебники также имеют существенные преимущества перед печатными. Для тех учебных предметов, темой которых являются быстро меняющиеся технологии, скорость подготовки и модернизации учебных пособий является чрезвычайно важным фактором. Сошлемся на пример из своего личного опыта. В подготовленном нами пособии по информатике было рассмотрено программное обеспечение «Microsoft Office 2003», но вскоре был выпущен новый пакет

«Microsoft Office 2007». И пришлось оперативно дополнять электронный учебник новыми данными в форме электронных файлов.

Остановимся на преимуществах и недостатках электронного пособия.

Рассмотрим его основные *достоинства*.

Пользовательский интерфейс электронного учебника можно оформить в соответствии с учётом возрастных особенностей (например, для детей младшего школьного возраста более яркое оформление), тематики пособия, индивидуальных запросов обучаемых.

Электронный учебник максимально облегчает понимание и запоминание (причём активное, а не пассивное) наиболее существенных понятий, утверждений и примеров, вовлекая в процесс обучения иные, нежели обычный учебник, возможности человеческого мозга, в частности, слуховую и эмоциональную память, а также используя компьютерные объяснения. Всё это – благодаря использованию таких дополнительных средств как: рисунки, схемы, модели, анимация, звуковое сопровождение. Также хотелось бы выделить такой вид дополнительных средств, входящих в учебник, как видеоуроки. На мой взгляд, они оказывают наиболее положительный эффект на обучаемых.

Построение простого и удобного механизма навигации в пределах электронного учебника, в виде гиперссылок. Что облегчает переход от одной главы к другой. Также используются фреймовая структура и карты-изображения.

Предоставляет широчайшие возможности для самопроверки на всех этапах работы.

Возможность включать в учебник не только теоретический, практический и лабораторный материал, но и имитирующие и моделирующие устройства, что значительно облегчает понимание и усвоение некоторых тем.

Одним из преимуществ учебного пособия является возможность дифференцированного подхода при изучении и закреплении учебного материала.

Возможность развития навыков самостоятельной работы у обучающихся.

Существенных *недостатков* у электронного учебника немного:

- необходимость специального дополнительного оборудования для работы с ним, прежде всего – компьютера с соответствующим программным обеспечением и качественным монитором, а иногда дополнительно также дисковод для компакт-дисков и/или сетевой карты или модема для работы в локальной или глобальной сети;

- непривычность, нетрадиционность электронной формы представления информации и повышенной утомляемости при работе с монитором.

В качестве примера хотим продемонстрировать свой первый опыт создания электронного учебника по информатике.

Данный учебник создан в программе Macromedia Dreamweaver 8. Интерфейс разбит на три фрейма. Один из них включает в себя название дис-

циплины, второй – главное меню учебника, а третий – основное содержание данного пособия.

Главное меню состоит из:

- 1) программы курса;
- 2) лекционного материала;
- 3) практикума по информатике;
- 4) лабораторных работ;
- 5) тестов для самоконтроля;
- 6) итогового тестирования;
- 7) глоссария;
- 8) сведений об авторе.

Во время работы можно свободно перемещаться с одной страницы на другую с использованием гиперссылок, а также пунктов раскрывающегося меню. Текст сопровождается ссылками на основные понятия и «всплывающими» подсказками.

Раздел «Практикум» построен таким образом, что практические работы следуют одна за другой, соответствуя темам в разделе «Лекции».

Разделы «Тесты для самоконтроля и Итоговое тестирование» составлены с использованием программы Java Test Builder. При выставлении оценки идёт анализ правильных и неправильных ответов. Тест позволяет объективно проверить знания студентов.

Страницы учебника не содержат лишней информации, которая в ходе работы с программой могла бы отвлечь внимание.

При создании данного электронного учебника, основной задачей для нас являлось максимальное облегчение процесса изучения и понимания дисциплины, вовлечение в процесс обучения иных, нежели в обычном печатном пособии, возможностей человеческого мозга.

Проведённые в колледже статистические исследования использования электронных учебников (в рамках учебного процесса) показывают, что их применение позволило повысить не только интерес к будущей специальности, но и успеваемость по данной дисциплине. Большинство студентов воспринимают лучше информацию зрительно, тем более, если она качественно оформлена. Электронные учебники дают возможность каждому студенту независимо от уровня подготовки активно участвовать в процессе образования, индивидуализировать свой процесс обучения, осуществлять самоконтроль. Быть не пассивным наблюдателем, а активно получать знания и оценивать свои возможности. Студенты начинают получать удовольствие от самого процесса учения, независимо от внешних мотивационных факторов.

На сегодняшний день в нашей стране распространяется широкий спектр электронных учебников для школьников, студентов, преподавателей, сотрудников различных сфер. К числу ведущих российских компаний, выпускающих электронные издания (в основном на компакт-дисках): можно отнести: «Кирилл и Мефодий», «TeachPro», «МедиаХауз», «1С» и др. Основным недостатком, на мой взгляд, данных продуктов является то, что они по-

ставляются в готовом виде и не подразумевают возможности частичного изменения содержания учебника, даже на уровне тестового контроля.

### **Модели использования информационных технологий при обучении младших школьников**

*С.Г. Луценко*

Информатизация школы является в данное время одним из приоритетных направлений. При информатизации должна быть решена проблема соотношения традиционных составляющих учебного процесса и новых информационных технологий, новых взаимоотношений учащегося, учителя и образовательной среды. Живя в мире высоких информационных технологий, общество вовлекает всех в процесс информатизации. Потребность человека занять своё место в социуме, приводит к необходимости применения современных информационных технологий на практике. Программа информатизации – это комплекс мер, направленных на обеспечение использования оперативных знаний во всех видах деятельности в нашей школе.

Цель современного урока – это формирование образного мышления и ярких представлений о предмете. Большие возможности для её реализации заложены в использовании компьютера в начальной школе. Уроки, проводимые с его использованием в силу своей наглядности, красочности и простоты, приносят наибольший эффект, который достигается повышенным психоэмоциональным фоном учащихся начальных классов при восприятии учебного материала.

Учеников младших классов привлекает новизна проведения мультимедийных уроков. В классе во время таких уроков создаётся обстановка реального общения, при которой ученики стремятся выразить мысли “своими словами”, они с желанием выполняют задания, проявляют интерес к изучаемому материалу. Здесь мы имеем два основных преимущества – качественное и количественное. Качественно новые возможности очевидны, если сравнить словесные описания с непосредственным аудиовизуальным представлением. Количественные преимущества выражаются в том, что мультимедиа среда много выше по информационной плотности. Действительно, одну страницу текста преподаватель произносит примерно в течение 1-2 минут. За ту же минуту полноэкранный видеоролик приносит больший объём информации. Вот почему “лучше один раз увидеть, чем 100 раз услышать”.

Использование в обучении информационных и коммуникационных технологий позволяет:

- развивать у учащихся навыки исследовательской деятельности, творческие способности;
- усилить мотивацию учения;

- сформировать у школьников умение работать с информацией, развить коммуникативные способности;
- активно вовлекать учащихся в учебный процесс;
- качественно изменить контроль за деятельностью учащихся;
- приобщение школьника к достижениям информационного общества.

Данную технологию можно рассматривать как объяснительно-иллюстративный метод обучения, основным назначением которого является организация усвоения учащимися информации путём сообщения учебного материала и обеспечения его успешного восприятия, которое усиливается при подключении зрительной памяти. Известно, что большинство людей запоминает 5% услышанного и 20% увиденного. Одновременное использование аудио- и видеoinформации повышает запоминаемость до 40-50%. Мультимедиа программы представляют информацию в различных формах и тем самым делают процесс обучения более эффективным. Экономия времени, необходимого для изучения конкретного материала, в среднем составляет 30%, а приобретённые знания сохраняются в памяти значительно дольше.

При использовании на уроке в начальной школе мультимедийных технологий структура урока принципиально не изменяется. В нём по-прежнему сохраняются все основные этапы, изменяются только их временные характеристики.

Структурная компоновка мультимедийной презентации развивает системное, аналитическое мышление. Кроме того, с помощью презентации можно использовать разнообразные формы организации познавательной деятельности: фронтальную, групповую, индивидуальную.

Мультимедийная презентация, таким образом, наиболее эффективно соответствует трединой дидактической цели урока:

- *образовательной* - восприятию учащимися учебного материала, осмыслению связей и отношений в объектах изучения;
- *развивающей* - развитию познавательного интереса у ребят, умению обобщать, анализировать, сравнивать; активизации их творческой деятельности;
- *воспитательной* - воспитанию научного мировоззрения, умению чётко организовать самостоятельную и групповую работу, воспитанию чувства товарищества, взаимопомощи.

Мультимедийные технологии могут быть использованы:

1. Для обозначения темы. Тема урока представляется на слайдах, в которых кратко излагаются ключевые моменты разбираемого вопроса.
2. Как сопровождение объяснения учителя. В своей практике мы используем специально созданные для конкретных уроков мультимедийные конспекты-презентации, содержащие краткий текст, основные формулы, схемы, рисунки, видеофрагменты, анимации, демонстрацию последовательности действий на компьютере для выполнения практической части работы, часто с одновременным дублированием действий учащимися на своих рабочих местах.



3. Как информационно-обучающее пособие. В обучении особенный акцент ставится сегодня на собственную деятельность ребёнка по поиску, осознанию и переработке новых знаний. Учитель в этом случае выступает как организатор процесса учения, руководитель самостоятельной деятельности учащихся, оказывающий им нужную помощь и поддержку.

4. Для контроля знаний. Использование компьютерного тестирования повышает эффективность учебного процесса, активизирует познавательную деятельность школьников. Тесты могут представлять собой варианты карточек с вопросами, ответы на которые ученик записывает в тетради или на специальном бланке.

Можно выделить следующие особенности данной технологии:

- качество изображения, выполняемого мелом на доске, не выдерживает никакого сравнения с аккуратным, ярким, чётким и цветным изображением на экране;
- с помощью доски и мела затруднительно и нелепо объяснять работу с различными инструментами;
- во время демонстрации презентации, даже с применением проектора, рабочее место учащихся достаточно хорошо освещено;
- повышение уровня использования наглядности на уроке;
- повышение производительности урока;
- установление межпредметных связей с другими предметами.

Преподаватель создающий, или использующий информационные технологии вынужден обращать огромное внимание на логику подачи учебного материала, что положительным образом сказывается на уровне знаний учащихся.

Изменяется, отношение к персональному компьютеру. Ребята начинают воспринимать его в качестве универсального инструмента для работы в любой области человеческой деятельности, а не как инструмент для игр.

Опыт организации учебного процесса по описанным моделям использования ИКТ в начальной школе позволяет говорить о высокой степени эффективности сочетания использования современных информационных технологий и пособий, предполагающих познание через деятельность. Это долгий и непрерывный процесс изменения содержания, методов и организационных форм подготовки школьников, которым предстоит жить и работать в условиях неограниченного доступа к информации.

Таким образом, мультимедийные технологии обогащают процесс обучения, позволяют сделать обучение более эффективным, а так же способствуют творческому развитию учащихся.

## **Информационно-коммуникативные технологии и качество обучения**

*Л.Д. Малиновская*

Информатизация образования в России – один из важнейших механизмов, затрагивающих все основные направления модернизации образователь-

ной системы. Её основная задача – эффективное использование важнейших преимуществ информационно-коммуникативных технологий, значительно повышающих качество обучения:

- возможность реализации деятельностного подхода к организации процесса познания;

- индивидуализация учебного процесса при сохранении его целостности за счёт программируемости и динамической адаптируемости автоматизированных учебных программ;

- коренное изменение организации процесса познания посредством развития системного мышления;

- возможность построения открытой системы образования, обеспечивающей каждому собственную траекторию обучения и самообучения;

- создание эффективной системы управления информационно-методическим обеспечением образования.

В процессе применения информационно-коммуникативных технологий формируется человек, умеющий действовать не только по образцу, но и самостоятельно, получать и анализировать необходимую информацию из максимально большего числа источников; выдвигать гипотезы, строить модели, экспериментировать, делать выводы, принимать решения в сложных ситуациях. В этих условиях происходит:

- развитие личности обучаемого, подготовка к свободной и комфортной жизни в условиях информационного общества;

- развитие наглядно-образного, наглядно-действенного, теоретического, интуитивного, творческого видов мышления;

- эстетическое воспитание за счёт использования возможностей компьютерной графики, технологии мультимедиа;

- развитие коммуникативных способностей;

- формирование умений принимать оптимальное решение или предлагать варианты решений в сложной ситуации (использование ситуационных компьютерных игр, ориентированных на оптимизацию деятельности по принятию решения);

- формирование информационной культуры, умений осуществлять обработку информации (использование интегрированных пакетов, различных сред проектирования гипертекстов, Интернет).

Информационно-коммуникационные технологии приводят к интенсификации всех уровней учебно-воспитательного процесса, обеспечивая:

- повышение эффективности и качества процесса обучения;

- обеспечение побудительных мотивов (стимулов), обуславливающих активизацию познавательной деятельности;

- углубление межпредметных связей за счёт использования современных средств обработки информации, в том числе и аудиовизуальной, при решении задач из различных предметных областей.

Один из наиболее естественных и продуктивных способов вводить новые информационные технологии (в том числе, конечно, и Интернет) в шко-

лу состоит в том, чтобы непосредственно связать этот процесс с совершенствованием содержания, методов и организационных форм обучения, ориентируя всю программу на решение общезначимых педагогических проблем.

Применение средств ИКТ в предметном обучении основывается на:

- использовании некоторых формализованных моделей содержания;
- деятельности учителя, управляющего этими средствами;

и повышенной (по сравнению с традиционным обучением) мотивации и активности обучающихся, стимулируемой интерактивными технологиями.

Формализованные модели содержания включают на современном уровне: обучающие и контролирующие программы по предметам, базы данных, гипертекстовые и мультимедиа дополнения, компьютерные коммуникации, экспертные системы. Чрезвычайное разнообразие типов информации: текстовая, графическая, звуковая, анимационная и видеoinформация, представление свободного выбора логики ознакомления с информацией и оперативность обработки информации представляют практически неограниченный объём «поддерживающей информации», информационную среду и играют огромную роль в процессе взаимодействия компьютера и ребёнка.

Интерактивность работы с компьютером позволяет существенно изменить способы управления учебной деятельностью, вовлечь учащихся в активную работу, например, погружая их в определённую игровую ситуацию. Кроме того, ученик сам может задавать компьютеру предпочтительную форму помощи (например, демонстрацию способа решения с подробными комментариями), способ изложения учебного материала.

Программное обеспечение учебных дисциплин очень разнообразно: программы-учебники (изучение полного курса, модулей учебной программы), программы-тренажёры (сборники задач и упражнений на применение), конструкторы, словари, справочники и энциклопедии, хрестоматии, книги для чтения, музеи, экскурсии и путешествия, игры, методические материалы для учителя, видеоуроки, библиотеки электронных наглядных пособий (сборники фотографий, музыкальных записей, видеосюжетов, рисунков, текстов).

Наиболее распространённые примеры использования компьютерных средств в русском языке и литературе: программы-тренажёры: диктанты, изложения и сочинения; проверка орфографии компьютером.

Сейчас всё большее распространение получают так называемые электронные библиотеки – достаточно представительные базы данных образовательной информации, учебных компьютерных программ, электронные учебники. Последние являются достаточно новым видом учебных пособий, специально подготовленных для образования и самообразования на основе последних достижений мультимедийной техники и педагогической науки.

Компьютер практически решает проблему индивидуализации обучения. Обычно ученики, медленнее своих товарищей усваивающие объяснения учителя, стесняются поднимать руку, задавать вопросы. Имея в качестве партнёра компьютер, они могут многократно повторять материал в удобном

для себя темпе и контролировать степень его усвоения. Пространство компьютерной поддержки процесса индивидуализации обучения неограниченно. Индивидуальная образовательная программа может использовать различные информационные средства и быть в разной степени самостоятельной и осуществляться в виде:

- выполнения индивидуального задания в классе;
- работы с модульной частью электронного пособия (изучение нового, упражнения, лабораторная работа, контрольные работы);
- самостоятельного освоения учебного предмета по электронному учебнику;
- свободного путешествия по пространству культуры.

Компьютерные средства обучения называют интерактивными, так как они обладают способностью «откликаться» на действия ученика и учителя, «вступать» с ними в диалог, что и составляет главную особенность методик компьютерного обучения.

Помимо развития индивидуальных форм обучения появляются и новые многообещающие формы совместного компьютерного обучения.

Компьютер может использоваться на всех этапах процесса обучения: при объяснении нового материала, закреплении, повторении, контроле.

Деятельность учителя, организующего учебный процесс, т. е. целенаправленную и сложную по структуре работу ученика при получении, закреплении или контроле знаний, содержательно соответствует деятельности разработчика автоматизированных информационных обучающих программ. Учитель должен не только понимать, какие знания и в каком виде передаются ученику, как можно проверить полноту знаний, какую роль должны и могут сыграть компьютерные средства, но и продумать и организовать сам процесс обучения учеников с компьютером, сопоставить функции компьютерных средств и действия ученика. Виды представления и способы подачи учебного материала с помощью компьютерных средств. В этом случае и идёт речь о разработке учебного процесса, понимаемого как определенная технология.

Компьютер позволяет усилить мотивацию учения, устранить одну из важнейших причин отрицательного отношения к учебе – неуспех, обусловленный непониманием сути проблемы, значительными пробелами в знаниях и т.д.; может влиять на мотивацию учащихся, раскрывая практическую значимость изучаемого материала, предоставляя им возможность испытать умственные силы и проявить оригинальность, поставив интересную задачу, задавать любые вопросы и предлагать любые решения без риска получить за это низкий балл, – всё это способствует формированию положительного отношения к учёбе, а следовательно, повышению качества обучения, от которого зависит не только успех ученика, но и авторитет учителя.

*Ю.А. Миков*

В условиях современного быстро меняющегося мира, глобальных процессов компьютеризации и информатизации, касающихся каждого человека, современная школа приобретает особое значение в системе образования. Школа ставит перед собой цель – воспитание человека, легко адаптирующегося к условиям современной действительности, понимающего, какие основные проблемы стоят перед ним, как членом современного общества, страной и человечеством, умеющего делать собственные выводы, принимающего решения, от которых будет зависеть его судьба и судьба многих людей вокруг него, то есть, человека отвечающего за свои поступки. Поэтому, возникла необходимость преобразовать систему обучения в школе, таким образом, что бы она отвечала современным потребностям ученика, как человека будущего, не только свободно владеющего компьютерными технологиями, но и умеющего самостоятельно получать и углублять знания из окружающей его информационной среды.

На современном этапе в школах повсеместно распространено применение компьютеров при обучении информатике. Но в преподавании других предметов они используются крайне мало, эпизодически, при этом именно у компьютеров, как современных средств обучения, открывается ряд возможностей, которые трудновыполнимы при использовании только традиционных приёмов обучения: дистанционное обучение, дистанционный контроль, самоконтроль, самостоятельное обучение и др.

Проблема не в том, целесообразно ли применять информационные технологии в обучении различным предметам школьного цикла, а в их эффективности. Она значительно повышается, если использование информационных технологий будет не эпизодическим, а систематическим, на протяжении изучения всего курса или раздела. Основной проблемой такого изучения предметов является то, что при разработке традиционных курсов не предполагалось использование информационной технологии. В связи с этим для проведения интегрированного курса по какой-либо дисциплине необходимо разработать критерии отбора учебных тем, которые целесообразно изучать с применением информационной технологии.

Критерии отбора учебных тем для компьютерного обучения можно сформулировать следующим образом:

- учебный материал темы должен способствовать созданию информационного потока, используемого как для освоения теоретических знаний, так и их применения;
- содержание темы должно предполагать для учащихся возможности управления моделями объектов (изучение структуры, выявление взаимосвязей, установление причинно-следственных связей), изучаемых в курсе.



Эти критерии, а также анализ школьных учебников для компьютеризированного курса, позволяют отобрать учебные темы традиционного курса, изучение которых можно проводить с использованием компьютера.

Под информационной технологией обучения следует понимать такую технологию, при которой учащиеся должны работать со специализированным потоком учебной информации, получаемой с помощью компьютеров.

Мультимедиа издание – это средство обучения нового поколения. Учебник, представленный средствами мультимедиа, расширяет свои функции. Он не только остаётся средством передачи информации, но и способен усилить обучающие и развивающие функции.

Содержание мультимедиа курсов представляет собой, с одной стороны, готовый набор тем по курсу, а с другой – содержит достаточно много дополнительного материала, который может подробно представить сущность каких-либо процессов, показать их природу. Большее, по сравнению с обычными учебниками, наличие фактологического и статистического материала позволяет дифференцировать и углублять знания.

Достоинством современных мультимедиа учебников является их гармоничное встраивание в структуру преподавания учебного материала по предмету.

Мультимедиа учебники создают условия для развития навыков работы с большим объёмом информации, что развивает как у учащихся, так и учителей умение пользоваться презентациями, анимационными фрагментами, видеофильмами на мультимедийной основе.

Наличие большого набора информационных объектов даёт учителю возможность представить ученикам изучаемое явление или процесс во всём многообразии его проявлений и свойств, а также более чётко и точно определить их место и значение в системе научных знаний об окружающем нас мире. Разнообразие видов и типов информационных объектов позволяет учителю последовательно расширять и углублять знания учащихся, поддерживая на высоком уровне их интерес к изучаемому предмету.

Методическое построение учебного издания обеспечивает возможности как для самостоятельного изучения учащимися представленного учебного материала, так и широкое применение мультимедиа издания в учебном процессе в комплексе с другими средствами обучения.

В настоящее время, практически по каждому предмету школьного цикла выработаны специализированные мультимедиа курсы. Их применение учителем в процессе обучения предполагает в основном применение готовых наборов форм и объектов. В некоторых из них предусмотрены возможности разработки собственного информационного потока. Но многообразие информационных объектов, различия программных продуктов, на практике часто мешает учителю в собственном виде выстроить такой информационный поток, который наиболее эффективно отражал бы его видение процесса обучения.

Применение информационных технологий не ограничивается только использованием готовых мультимедиа курсов по предметам. Каждый учитель может и должен использовать компьютерные технологии в образовательном процессе. Виды использования компьютера могут быть самыми разными, от простых наглядных форм (динамичные, анимационные модели процессов и явлений), до составления собственных мультимедиа курсов и программных продуктов. Чаще всего, на уроке в обычном школьном кабинете достаточно одного компьютера для показа фото- и видеоматериалов, анимационных роликов, таблиц, схем. Таким образом, облегчается деятельность учителя при использовании возможности компьютера сочетать в себе различные традиционные методы обучения.

Очевидно, что нет никакой необходимости полностью переходить от традиционного урока к полному изучению школьной дисциплины только при помощи компьютеров. Целесообразно применять данные мультимедиа технологии при изучении отдельных разделов курса, так и отдельных тем, в зависимости от сложности и доступности материала.

В зависимости от имеющейся в наличии у школ компьютерной техники существует несколько вариантов использования информационных технологий на различных этапах образовательного процесса. Например:

- компьютер учителя + проектор;
- компьютер учителя + принтер;
- компьютер учителя + компьютеры учащихся (компьютерный класс).

В системе образования до сих пор центральное место среди средств обучения принадлежит учебнику, оставаясь главным учебным пособием, в настоящее время он не в полной мере может удовлетворять мотивационный и познавательный потенциал учащегося. Роль учебника в обучении остаётся ведущей, но применение его в комплексе с мультимедиа курсом, приводит к более высоким результатам.

Органичное сочетание различных мультимедиа компонентов, таких как иллюстрация, схема, аудио, видео, анимация с традиционными текстами, использование объектов интерактивного взаимодействия обеспечивает восприятие и запоминание информации, в результате чего достигается наилучшее усвоение материала.

В динамичном, быстро развивающемся мире возрастает роль разнообразных средств информации. Большую часть информации мы получаем визуально и воспринимаем на слух.

Средства мультимедиа дают возможность представить учебный материал в самых разнообразных формах, и тем самым удовлетворить запросы учащихся различных психологических типов, среди которых есть школьники с преобладанием того или иного типа восприятия информации. Применение мультимедиа средств в обучении сделает подачу учебной информации более интересной и запоминающейся для каждого учащегося. Однако именно комплексное использование учебника и мультимедиа курса приводит к значительному увеличению заинтересованности учащихся, осуществлению диф-

ференцированного подхода к каждому ученику, что в конечном итоге ведёт к наиболее полному освоению курса.

При наличии у школы выхода в Интернет, у образовательного учреждения возникает возможность использовать компьютер не только в качестве наглядного пособия и источника информации, но и в качестве средства дистанционного обучения.

Дистанционное обучение позволяет широко применять самостоятельное обучение. Но необходимо учитывать, что процесс обучения должен проходить под контролем и по направлению учителя.

Для работы по программам дистанционного обучения, по средствам сети Интернет, разрабатываются специальные материалы текущего курса, задания на закрепление материала, задания на проверку знаний и умений учащихся, опережающие задания, задания исследовательского и поискового характера, а также тестовые задания и темы для рефератов, докладов, примерные вопросы контрольных и проверочных работ, задания практического характера. Всё это ученик может использовать для самостоятельного изучения учебного курса и для углубления уже полученных знаний.

Для всех обучающихся существует возможность дифференцировать задания в зависимости от уровня сложности и подготовки учащихся.

Особые возможности мультимедиа технологии и дистанционное обучение открывают при работе с одарёнными детьми, при подготовке к олимпиадам и конкурсам. Во время работы вне школьных уроков, то есть на факультативных занятиях, на дополнительных занятиях, во время работы кружков учитель может выступать организатором творческой поисковой и исследовательской деятельности учащихся, предлагая учащимся самим решить проблемную ситуацию, обозначенную учителем. Ученик может самостоятельно определить степень сложности задания и с учётом возможности конфигурации компьютера приступать к разрешению проблемы. Ученик может создавать презентации, демонстрировать опыты и комментировать их, создавать мультимедиа сочинения – рефераты по теме доклада, выполнять тестовые задания, создавать проекты по собственным сценариям и др.

При определённых технических условиях существует реальная перспектива проводить on-line уроки, то есть в прямом эфире через Интернет.

Для более полной методической поддержки, информативности учителей создаются виртуальные методические объединения, для взаимобмена между учителями ценным опытом, разработками уроков, взаимопомощи. То есть возникает возможность дистанционного обучения не только среди учеников, но и среди учителей.

В перспективе любой учитель может разработать собственную компьютерную программу, которая должна будет содержать:

- индивидуальный электронный учебник (на основе мультимедиа курсов);
- основные педагогические и психологические характеристики учащихся (для каждого класса);

– раздел «Ученик» (содержание занятий, домашнее задание, формы контроля и т.д.);

– раздел «Учитель» (электронный журнал).

Такая программа позволит сочетать функции мультимедиа курса с процессом обучения, более полно представляя возможности учащихся, учитывая их индивидуальные особенности, осуществлять контроль за деятельностью учащихся на разных этапах усвоения материала, оказывать своевременную помощь в освоении материала курса.

В настоящий момент мультимедиа технологии широко используются в рекламе, в бизнесе, в играх, в средствах связи. Однако наибольший эффект от использования мультимедиа технологии может быть достигнут в сфере образования.

Мультимедиа курсы являются хорошими помощниками в работе учителя, не боящегося вводить в свою работу элементы нового, смело идущему навстречу научному прогрессу и учащимся, которые, несомненно, оценят подобранный учителем материал и обилие интерактивных объектов, и познавательную ценность, далеко выходящую за рамки стандартного учебника.

### **Компьютерные технологии как условие повышения качества обучения географии**

***О.П. Попова***

В последнее десятилетие аналитики образования термин «качество» повторяют чаще других. Отслеживание качества необходимо для сохранения образовательными учреждениями основных ценностей и идеалов образования: свободного поиска истины и бескорыстного распространения знаний.

Разработка международных показателей качества образования, результаты научных исследований по оцениванию результативности обучения и мониторинга развития образования в мире отражены в трудах Ю.С. Алфёрова, Е.В. Бурмистрова, А.Л. Венгера, Ю.С. Дерябина, Л.Ф. Ивановой, Г.С. Ковалёвой, А.Г. Каспржака, З.А. Мальковой, К.Г. Митрофанова, П.Г. Нежнова, К.Н. Поливановой, С.П. Саниной, О.В. Соколовой, Г.Б. Скока, Ю.А. Тюменевой, Л.В. Харазовой, Г.А. Цукермана и других учёных.

Однако приходится признать, что, несмотря на это, концепция качества образования только складывается: определяются подходы, формируются показатели, аспекты качества, ставится вопрос о критериях [1, 3].

Качество обучения географии играет особую роль, поскольку школьная география как учебный предмет вносит весомый вклад в формирование у учащихся научного мировоззрения. Чтобы научное знание, усвоенное учащимися, стало элементом мировоззрения, оно должно выполнять роль ориентира для каждой личности в её отношениях с окружающей действительностью, в упорядочении и организации этих отношений, в понимании их смысла. Одним из показателей сформированного мировоззрения учащихся явля-

ются их ценностные ориентации, оценочные суждения о тех или иных явлениях, процессах. Для накопления географических знаний учащимися необходимы современные образовательные технологии и правильный выбор методов обучения.

А это в современном обществе немыслимо без информационно-коммуникационных технологий, поскольку последние способствуют интенсификации всех уровней учебно-воспитательного процесса: обеспечению побудительных мотивов (стимулов), обуславливающих активизацию познавательной деятельности (например, за счёт компьютерной визуализации учебной информации, вкрапления игровых ситуаций, возможности управления, выбора учебной деятельности); углублению межпредметных связей посредством использования современных средств обработки информации, в том числе и аудиовизуальной, при решении задач различных предметных областей [2].

На основе систематического мониторинга качества обучения географии нами было выявлено пять направлений использования информационно-коммуникационных технологий, способствующих эффективности образовательного процесса.

Первое направление – *организация доступа к информации*. Применение средств мультимедиа позволяет максимально реализовать такой принцип обучения как наглядность. Так обучающие фильмы и программы помогают «посетить» разнообразные уголки нашей планеты и Вселенной, сопоставить особенности развития различных систем, и что особенно важно, - смоделировать различные объекты, системы и явления. Например, модель солнечной системы, последствия ядерного взрыва или развитие экологической ситуации при различных исходных условиях.

Мультимедийные учебные пособия активизируют полученные ранее знания, развивают логическое мышление, позволяют усилить творческую составляющую учебного труда.

В последние несколько лет в компьютерной картографии происходит формирование нового направления виртуального моделирования и картографирования. Как всякое геоизображение, интерактивная виртуальная карта предстаёт в графической образной форме, имеет проекцию и масштаб. На практике мы используем не только традиционные, но и электронные карты Белгородской области и города Старый Оскол. Учащиеся с удовольствием, изменяя масштаб карты, «приближают» район проживания, месторасположения школы и др. Но ещё больший интерес вызывают электронные карты, предлагаемые сервисами систем Yandex и Google. Навыки работы с такого рода картами особенно актуальны в современном обществе, поскольку позволяют лучше ориентироваться в незнакомом городе, например, в момент летнего отдыха.

Средства мультимедиа позволяют обучаемым самостоятельно работать над учебными материалами и решать, как и в какой последовательности их изучать, как использовать интерактивные возможности мультимедийных

программ, как организовать совместную работу в учебной группе. Таким образом, ученики осознанно становятся активными участниками образовательного процесса.

Уникальная возможность поиска по энциклопедиям и словарям позволяет формировать быстроту мышления учащихся, поскольку эффективность её использования напрямую связана с анализом информации и разработкой многовариантной схемы поиска.

Для формирования этого качества мы разрабатываем не прямые задания для поиска информации (например, по определённому набору ключевых слов) за ограниченное время, а формулируем их обобщённо, оставляя за обучающимися выработку различных вариантов поиска. Далее, предлагаем учащимся фиксировать в письменной форме логику рассуждений при выполнении такого поиска. Подобная рефлексия приучает к анализу своих действий и выработке своеобразных алгоритмов, помогающих быстро выбрать способ действия в подобной ситуации.

Второе направление – *проведение расчётов и аналитических исследований*. Обучаемым предлагаются задания от простейших, носящих учебный характер, до исследовательских проектов. Наиболее удачно подходит для использования на уроках географии MS Excel из пакета MS Office. Применение электронных таблиц, благодаря строгости представления исходных данных для получения результата, способствует развитию у учащихся алгоритмического мышления, структурированного и системного подходов к представлению информации и решению стоящей проблемы.

Примеры работ учащихся третьей ступени с использованием программы MS Excel: водные ресурсы (диаграмма); мировая добыча железной руды (диаграмма); структура мирового грузо- и пассажирооборота (диаграммы); распределение международного туризма по главным регионам (таблица).

Третье направление – *формирование отчетов, банков данных и знаний*. При оформлении рефератов, сообщений и исследовательских работ рекомендуем использовать современные текстовые процессоры типа MS Word. Работа старшеклассников в текстовом редакторе выводит на качественно новый уровень оформления творческих работ, способствует возможности самовыражения учащихся и, соответственно, их положительной мотивации к выполнению самой работы и использованию компьютера. Результаты творческих работ оформляются обучаемыми в форме презентации с использованием программы MS Power Point с применением средств мультимедиа.

Четвертое направление – *популяризация аналитических материалов, результатов творческих проектов*. Наиболее эффективным средством, стимулирующим ребят к совершенствованию продукта творчества, являются разнообразные формы коллективного сотрудничества, и, конечно же, обнародование достигнутых результатов. Результаты экскурсий, летних экспедиций оформляются в форме web-сайтов.

Пятое направление – *контроль знаний*. За последние пять лет нами разработаны не только тестовые базы по всем ключевым темам курса географии



второй и третьей ступеней, но и итоговые тесты, а также задания для творческих работ в электронном виде.

Следует отметить, что все перечисленные средства требуют определённой подготовки учителя и учащихся. Так же надо признать, что успешное внедрение информационных технологий в преподавание географии возможно лишь при оснащении всеми необходимыми программами и средствами. Работая в кабинете информатики, учитель географии должен учитывать уровень технических навыков учащихся, планируя темп урока и количество выносимого на занятие материала.

Таким образом, опыт показал, что применение новых информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе позволяет достигнуть нового качества знаний.

#### Литература

1. Панасюк В.П. Системное управление качеством образования в школе. – С-Пб – М., Издательство Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2000.
2. Екшибарова Н.А. Формирование информационной культуры учащихся в процессе обучения географии. // География в школе. – 2006 - №4.
3. Caroline V Gipps. Beyond Testing: Towards a Theory of Education Assessment. London-Washington, D.C. - 2005.

### Проблемы использования информационных технологий в сфере образования

**О.И. Пшеничная**

*Истинная компьютерная грамотность означает  
не только умение использовать компьютер и компьютерные идеи,  
но и знание, когда это следует делать»*

*Сеймур Пайперт*

В настоящее время идёт интенсивное внедрение компьютерных технологий в процесс образования. В связи с этим актуальной задачей является эффективное использование новых информационных технологий для развития интеллектуального уровня учащихся, их интереса и творческих способностей. Средствами информационных технологий можно хранить, оперативно искать, обрабатывать, продуцировать (моделировать, анализировать и выводить новую), передавать на любые расстояния и предъявлять в желаемом виде информацию больших объёмов.

Диапазон использования компьютера в учебно-воспитательном процессе очень велик:

- применение средств ИКТ для объяснения нового материала;
- мониторинг уровня и качества знаний;
- применение компьютера в качестве индивидуального дидактического пособия;

- построение адаптированной автоматизированной методики индивидуальной работы на уроке с использованием обучающих программ;
- интерактивные чат-уроки;
- это демонстрационные уроки физики, химии, различного рода виртуальные эксперименты, которые невозможно произвести в условиях образовательного учреждения.

Применение современных информационных технологий на уроках позволяет сделать их интересными и красочными, живыми и динамичными. Использование компьютера даёт возможность замкнутым ученикам раскрыться и делиться своими знаниями с соратниками, повышает самостоятельность в процессе обучения, помогает развитию творческих способностей. При правильной методике средства информационных технологий позволяют привлечь и сосредоточить внимание учащихся, обеспечить необходимый уровень мотивации и, как следствие, повысить результативность обучения. Компьютер является мощным средством повышения эффективности обучения. Мы, преподаватели, ещё никогда не имели столь мощного средства обучения в своей работе.

Но, несмотря на существование таких возможностей, уроки с применением ИКТ в образовательных учреждениях НПО не стали ещё обычным и массовым явлением. Использование информационных технологий недостаточно грамотное, умелое. К сожалению, пока зачастую роль компьютера сводится только к возможностям неоправданно дорогой пишущей машинки.

Причины здесь разного характера: психологические, материального обеспечения, организационные, методические.

*Психологические причины.* Не все преподаватели и мастера производственного обучения готовы поддержать идею использования ИКТ на своих занятиях, они откровенно не хотят никакого изменения, их устраивают традиционные уроки. Зачастую они не видят возможности и не осознают необходимости применения ИКТ на своих уроках. Отсутствует мотивация у преподавателей и мастеров производственного обучения к изучению нового. Преподаватели и мастера предпенсионного и пенсионного возраста часто убеждены, что им никогда не понять и не освоить ИКТ. Лимит времени для создания собственного электронного дидактического материала, а также для изучения, разработки и внедрения новых компьютерных методик обучения.

*Причины материального обеспечения.* Отсутствует необходимое аппаратное обеспечение. Не хватает оборудования. Значительное число образовательных учреждений имеют по одному компьютерному классу. Нет необходимого программного обеспечения. Отсутствие свободного, безлимитного выхода в Интернет. Не существует ставки специального консультанта для подготовки и проведения урока с использованием ИКТ.

*Организационные причины.* Есть понимание, но зачастую нет планомерной работы по использованию ИКТ на уроках. Нерационально используется кабинет информатики. Лимит времени для создания собственного элек-

тронного дидактического материала, а также для изучения, разработки и внедрения новых компьютерных методик обучения.

*Методические причины.* Многие участники учебного процесса слабо владеют основами работы на компьютере и поэтому не всегда могут грамотно использовать возможности ИКТ. Преподаватели и мастера производственного обучения мало знают электронных методических новинок. Электронных средств, способных адекватно решать педагогические задачи преподавателя конкретной темы недостаточное количество. Качество созданных электронных средств, их содержание оставляет желать лучшего.

На уроке сложно получить хороший результат при неправильной методике использования средств информационных технологий. Так зачастую преподаватели задают домашнее задание в форме реферата. В глобальной сети множества готовых рефератов. Такие домашние «работы» часто даже и не читаются «авторами». Никакой пользы, кроме вреда, от такой деятельности нет. Не секрет, что чрезмерно красочный урок отвлекает внимание учащегося на форму, а не на содержание. Не следует забывать, что лекарство в больших дозах – тот же яд.

Чрезмерное увлечение компьютерными технологиями, дезорганизует детей, отучает их нормально общаться. Сейчас у многих учащихся наблюдается обеднение речи. Живой язык общения вытесняется, поскольку в общении с компьютером нет необходимости рассуждать, доказывать, аргументировать свою точку зрения. Учащийся молча потребляет информацию. А без развитой практики диалогического общения, не формируется и монологическое общение с самим собой, то, что называют самостоятельным мышлением. Ведь вопрос, заданный самому себе, есть наиболее верный показатель наличия самостоятельного мышления. Если пойти по пути всеобщей индивидуализации обучения с помощью персональных компьютеров, можно прийти к тому, что мы упустим саму возможность формирования творческого мышления, которое по самому своему происхождению диалогично.

Уроки с использованием ИКТ пока требуют колоссального количества времени на подготовку. Трудоемкость технологии подготовки такого урока в сравнении с "досочным" очень велика

Вспомним 80-е годы: какие планы строились и какие открывались перспективы при внедрении нового предмета «Информатика» в школе, с каким воодушевлением говорили о компьютерном всеобуче. Все были счастливы от Корветов и Квантов. Прошло 20 лет. Что изменилось? Сейчас возможности компьютеров возросли в несколько раз, появились новые курсы, организуемые центрами, а результаты? Они выросли совсем не в такой же пропорции, как изменилась мощность современных компьютеров и какое имеет место массовая подготовка учителей в области информационных технологий. И проблемы остались те же.

Отсюда делаем вывод первый – всё определяется личностью учителя и его мотивами, а не видом и количеством техники; «Технологии не заменяют преподавателей, их заменяют другие преподаватели, которые используют

ИКТ» (Рэй Клиффорд, декан гуманитарного колледжа университета Бриджхем).

Вывод второй – необходимо создание в образовательных учреждениях особых условий, чтобы все участники педагогического процесса захотели и смогли применить (или получить) компьютерные знания для своей педагогической деятельности. Для этого нужна система разработки компьютеризированных курсов, поддерживаемая государством, для компьютерной технологии обучения и, параллельно с ней, система подготовки и переподготовки преподавательских кадров, стремящихся применять информационные технологии для реализации компьютерной технологии обучения.

Вывод третий – ни одна программа, ни одна презентация не могут сделать и сотой доли того, что может человек. Во время урока по-настоящему первоклассный специалист в области педагогики подстраивается под аудиторию, может привлечь внимание учеников в нужный момент, подобрать интонацию и скорость речи, повторить пропущенное и внести необходимые пояснения.

Что же даёт применение информационных технологий?

*Учащимся.* Разнообразие методик повышает интерес к изучению любой дисциплины, делает процесс познания привлекательным. Использование компьютера даёт возможность замкнутым ученикам раскрепоститься и делиться своими знаниями с соратниками, повышает самостоятельность в процессе обучения, помогает развитию творческих способностей. Даёт возможность участвовать в различных конкурсах, викторинах, олимпиадах.

*Преподавателям.* Решая новые методические задачи, углубляя знания по предмету, повышает свой профессиональный уровень. Повышается авторитет среди учащихся, коллег, родителей. Стимулирует процесс совместного творчества с учителями других предметов (совместное создание небольших программ для уроков и для внеклассной работы). Компьютер позволяет создать в более удобной форме набор тестовых заданий, самостоятельных и контрольных работ.

*Родителям.* Даёт уверенность в том, что их дети развиваются гармонично, получают качественное образование, соответствующее требованиям времени. Повышает уважение к учительскому труду. Изменяет взаимоотношения с собственными детьми в лучшую сторону: родители прислушиваются к своему ребенку, ценя его знания и умения.

Однако, в постоянном применении компьютера на уроке имеется несколько опасностей. Основные – отвлечение внимания и привыкание.

Поэтому нужна система разработки компьютеризированных курсов, поддерживаемая государством, для компьютерной технологии обучения и, параллельно с ней, система подготовки и переподготовки преподавательских кадров, умеющих применять информационные технологии для реализации компьютерной технологии обучения.

Критерий полезности применения компьютера на уроке, на наш взгляд, можно сформулировать так: та или иная компьютерная технология целесооб-

разна, если она позволяет получить такие результаты обучения, какие нельзя получить без применения этой технологии.

### **Опыт применения информационных технологий на занятиях по математике в профессиональном лицее**

*Е.А. Сивкова*

Применение информационных технологий в учебно-воспитательной деятельности определяется через понятие «информатизация образования». Информатизация образования – комплекс мер по преобразованию педагогических условий на основе внедрения в обучение и воспитание информационной продукции, средств и технологий.

Говоря об использовании компьютерного инструментария в образовательной деятельности нашего лицея, следует подчеркнуть, что оно в первую очередь предполагает изменение педагогических условий обучения, воспитания и развития обучающихся, ориентацию на широкое и органичное использование информационно-коммуникационных технологий, информационных ресурсов Интернета в образовательном пространстве, переход на технологически ориентированные методы обучения для достижения качественно новых образовательных результатов.

Сегодня компьютер становится инструментом профессиональной педагогической деятельности педагогов нашего лицея. Педагогический коллектив целенаправленно и осознанно использует компьютерные средства для создания эффективных условий обучения, воспитания и развития обучающихся. Целью этой статьи является обобщение и освещение вопросов, связанных с применением компьютерного инструментария на уроках математики.

Педагогически целесообразное применение компьютерных средств на уроке предполагает достижение образовательных результатов, в частности:

- развитие умений самостоятельно и мотивированно организовывать свою познавательную деятельность;
- развитие творческих способностей;
- осуществлять презентацию результатов познавательной и практической деятельности;
- формирование навыков организации и участия в коллективной деятельности.

Для этого в своей работе мы проводим уроки, разработанные в информационной образовательной среде «КМ-школа», используем электронные учебники, интерактивную доску, презентации.

Использование информационной образовательной среды «КМ-школа» даёт возможность:

- самостоятельно подбирать учебный и контролирующий материал по теме, учитывая уровень обучающихся в группе;

- определить начальный уровень знаний, сформированности умений и, исходя из него, строить процесс обучения;
- производить оценку знаний и умений;
- использовать разные формы работы на уроке (фронтальную, индивидуальную, групповую).

Для развития речевой культуры учащихся, их коммуникативных умений, для более наглядного представления изучаемого материала на своих уроках нами используются компьютерные презентации. Информация в презентациях предоставляется в виде последовательности слайдов, которые содержат текстовый, графический, анимационный и другие виды мультимедийного материала. Каждый слайд представляет собой законченную смысловую информационную единицу. Переход по слайдам может осуществляться не только линейно, но, и разветвлено, что можно организовать при помощи гиперссылок. Так, после порции новой информации можно задать вопрос по его содержанию и представить варианты ответов на него. В зависимости от выбранного учащимся ответа, он перейдет к следующему слайду или к тому, где находится верный ответ на поставленный вопрос. Также в презентациях должны присутствовать вопросы, по которым учащиеся могут оценить свой уровень усвоения материала. При наличии пробелов в знаниях ученики имеют возможность вернуться к материалу, вызвавшему затруднения, найти ссылку на ресурс, содержащий более подробную информацию, либо получить совет, обратившись к преподавателю.

В своей практике мы используем презентации при фронтальном объяснении нового материала, а также в качестве средства организации самостоятельной работы учащихся над новой темой, либо для поддержки ее усвоения. Ученики, относящиеся к категории слабых, могут использовать их как дополнение к объяснению учителя, остальные учащиеся могут применять их по мере необходимости: затруднения, пропущенные занятия. Учащиеся имеющие дома компьютер, используют подготовленные нами презентации при подготовке домашнего задания, при изучении пропущенного материала.

Отдельным пунктом хотелось бы выделить работу с презентациями при внеурочной работе по предмету. Ребята, работая над проектом, ищут связь своей будущей профессии с той или иной темой по математике, а результаты исследования представляют в виде презентации.

Появление в кабинете интерактивной доски позволило нам не просто демонстрировать материал, но и управлять процессом презентации, давать свои комментарии, вносить поправки и коррективы в её содержание.

Интерактивная доска даёт возможность работать на уроке с многочисленными компьютерными программами, самостоятельно создавать и перемещать объекты, использовать анимацию и т.д. Рабочие материалы урока могут сохраняться в компьютере для дальнейшего редактирования и применения. В совокупности с компьютером и мультимедийным проектором интерактивная доска позволяет преподавателю писать конспект и при необходимости возвращаться к любому месту в нём. Например, можно заранее подго-



товить решение нужной задачи, сохранить его, как целиком, так и фрагментами. Это позволяет применять решение одной задачи на разных этапах изучения темы (изучение нового материала, актуализация опорных знаний, повторение пройденного материала). Работа с данным оборудованием помогает сделать изложение материала более увлекательным, наглядным и динамичным и при необходимости легко установить обратную связь с учениками.

Положительным моментом в работе с интерактивной доской является и то, что учитель может располагать все материалы в одном файле, связывая их гиперссылками, что обеспечивает быструю смену дидактического материала и ускоряет процесс обучения.

Всю отображенную на доске информацию легко сохранить, распечатать, передать по электронной почте. Сохранёнными материалами учащиеся могут пользоваться дома, при подготовке домашнего задания или ликвидации пробелов в знаниях по предмету.

Для того чтобы наиболее эффективно использовать на занятии интерактивную доску, необходимо как следует спланировать его и определить, какие ресурсы потребуются. Перед началом работы с интерактивной доской нужно освоить специальное программное обеспечение и ознакомиться с его возможностями. Остановлюсь на некоторых из них.

Возможности размещения в создаваемом кадре желаемого текста, рисунков и анимации Macromedia Flash и работы с ними (их масштабирования, поворота, копирования), а также изображения линий и готовых фигур. Кроме того, имеются возможности изменения толщины и цвета линий, управления прозрачностью любых объектов. Всё это позволяет сделать чертежи более наглядными, четкими и аккуратными.

Рисунки можно не только создавать самому или вставлять из файлов с диска, но и брать из встроенных коллекций рисунков. В программе имеются также богатые коллекции инструментов (транспортиры, линейки, угольники), планиметрических и стереометрических фигур, а также различные системы координат (в них можно строить точки, отрезки, векторы и т.д.). Все они могут широко использоваться при работе с геометрическим материалом.

В программе имеются дополнительные утилиты для реализации некоторых удобных режимов работы с доской: *Затемнение экрана*, *Подсветка*, *Луна*.

Возможность перемещения объектов на экране используем при классификации изучаемых понятий по различным признакам, при составлении определений изученных понятий из имеющихся фрагментов определения.

Клонирование изображения применяется при решении задач, связанных с построением на координатной плоскости, где можно легко и быстро клонировать как саму координатную плоскость, так и построенные на ней точки, фигуры, графики. При построении сечений многогранника плоскостью можно клонировать многогранник, что позволяет сэкономить время на его повторное построение.

Стоит отметить, что интерактивная доска вполне соответствует способу восприятия информации, свойственному нынешним учащимся, многие из которых испытывают повышенную потребность в визуализации информации. Благодаря наглядности и интерактивности, удастся активизировать работу учащихся и поддержать у них интерес к предмету. У ребят повышается внимание, они лучше понимают и запоминают материал.

В своей деятельности с удовольствием применяем программу Advarged Grapher. Использование этой программы с интерактивной доской позволяет решить множество задач, например построение графиков, вычисление производных и интегралов и др.

Наши учащиеся активно используют Интернет, что обеспечивает доступ к почти неограниченному объему информации, даёт возможность проведения самостоятельного поиска, отбора и сортировки необходимой информации. Так же доступ к Интернет даёт возможность виртуального общения в чатах, на электронных конференциях, посредством электронной почты.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что применение компьютера в педагогическом процессе позволяет интенсифицировать процесс обучения, информационно обогатить его, освободить учителя от части рутинной работы. Как показывает практика, работа за компьютером является особым видом самостоятельной работы учащихся, который способствует формированию у них самостоятельности и целеустремленности, развитию и совершенствованию общеучебных умений, повышению интереса к изучаемому предмету, а также является средством активизации их познавательной деятельности. Выявленные формы применения компьютера позволяют рационально организовывать самостоятельную работу учащихся, позволяя достичь максимально возможных результатов обучения при адекватных затратах времени, сил и средств учителей и учащихся.

### **Эффективность использования информационных технологий в процессе преподавания дисциплин художественно-графического цикла**

***И.А. Тучина***

*Ученик не сосуд, который нужно заполнить,  
а факел, который нужно зажечь.*

Использование компьютерных технологий в современном образовательном процессе в условиях всеобщей компьютеризации является важной и неотъемлемой частью. Разнообразные интересы студентов уже не могут быть удовлетворены лишь материалами традиционного учебника и словом учителя. Одним из преимуществ использования новых информационных технологий для нас является перенос акцента с вербальных методов обучения на методы поисковой и творческой деятельности. Информационные технологии доступны для использования на всех типах уроков:

- изучения новых знаний и формирования новых умений;

- практического применения знаний, умений;
- обобщения и систематизации изученного;
- контроля и коррекции знаний, умений;
- комбинированных (смешанных) и др.

Среди нестандартных уроков выделяем деловые игры, пресс-конференции, творческие отчеты, соревнования, конкурсы, театрализованные фантазии, аукционы, диалоги. И везде можно использовать информационные технологии, даже на внеклассных мероприятиях.

Компьютерная информация – инструмент для исследования, как источник дополнительной информации по предмету, как способ самоорганизации труда и самообразования, как возможность лично ориентированного подхода учителя: электронная домашняя работа, презентации, тесты.

Форма подачи теоретического материала может быть различной. Наиболее эффективной является наглядное раскрытие правила с помощью схематических таблиц и рисунков, поскольку такая форма наглядности стимулирует познавательную активность и самостоятельность студентов. При построении схем, рисунков следует максимально использовать графические возможности компьютера (в частности, рисунки, соблюдая при этом чёткую методологическую целесообразность, цвет). Приложение Microsoft Office Word (текстовый редактор) помогает создавать тренировочные упражнения.

Итак, в развитии познавательной активности студентов на уроке большую роль играет использование современных информационных технологий. К достоинствам такой формы проведения занятий предлагаю отнести:

- стимулирование интереса к изучаемому предмету с помощью информационных технологий;
- исследовательский характер;
- развитие навыков коллективной работы;
- сотрудничество между студентами и преподавателем.

Всё это помогает студентам намного глубже проникнуть в изучаемый предмет, при этом повышается эффективность обучения, происходят изменения содержания и характера деятельности обучающего и обучаемого.

Современные требования к уроку ставят перед преподавателем педагогического колледжа много новых задач, одна из которых – научить студентов самостоятельно добывать знания. Самым распространённым и доступным источником информации стал в последнее время Интернет. Ни у кого не вызывает сомнения, что включение Интернета в учебный процесс имеет положительные стороны, так как:

- экономит время;
- развивает умение работать с различными информационными материалами;
- способствует развитию умения сравнивать, сопоставлять, выбирать;
- развивает познавательный интерес к предмету.

Проблема же состоит в том, каким образом воспользоваться ресурсами сети Интернет непосредственно в ходе образовательного процесса. Все используемые источники можно поделить на три части:

1. Информационные ресурсы сети Интернет, которые могли бы быть использованы в качестве формы урока (Интернет-урок);

2. Информационные ресурсы сети Интернет, которые могли бы быть использованы при подготовке к уроку;

3. Информационные ресурсы сети Интернет, которые могли бы быть использованы во внеурочной деятельности.

Полезность и эффективность использования информационных ресурсов на таких занятиях позволяет решить проблемы:

- иллюстративной поддержки уроков изобразительного искусства и мировой художественной культуры, на которых необходимо показывать огромное количество репродукций; порой, чтобы подтвердить всего лишь один постулат в истории искусства, требуется продемонстрировать десяток изображений произведений искусства;

- раздаточного материала в виде полиграфической продукции, которая практически отсутствует, не предусмотрена в качестве методического обеспечения на уроках искусства; учителю приходится изготавливать материал самостоятельно, так как необходимость в этом существенная, а студент пользуется раздаточным материалом на протяжении всего урока, неоднократно обращается к нему;

- методических пособий, например, презентации; кроме иллюстративного ряда, презентации, в зависимости от своей структуры и назначения, помогают решать конкретные задачи на уроке, они могут сопровождать объяснение учителем новой темы, являться алгоритмом действия, выступать помощником в написании опорного конспекта, в выделении ключевых мыслей и т. д.;

- наличия конспекта; конспект урока в электронном виде обеспечивает удобство работы с текстом (корректировка, дополнения, изменения), а так же возможность тиражирования и использования материала для различных мероприятий (проекты, конкурсы и т. п.);

- эстетического вида распечатанного конспекта или плана урока, к которому учитель обращается на уроке в случае необходимости, и который, несомненно, выигрывает в сравнении с рукописным.

В качестве электронных ресурсов можно использовать:

- электронные образовательные ресурсы (CD-диски) для переработки и создания на основе них собственного продукта; удобно пользоваться предложенной навигацией и даже привлекать студентов на уроке к самостоятельному поиску заданной информации, выполнению какого-либо теста и т. д.

- web-страницу как для урока, так и для общения со студентами, родителями и коллегами за рамками учебного процесса;

– Интернет для поиска информации вне занятий, оперативного доступа в реальном режиме времени к огромному информационному полю, а в определенных обстоятельствах – организации сетевой работы на занятиях.

Из технических средств отдельно выделим мультимедиапроектор, так как для предметов искусства он играет значительную роль. Это средство коммуникации позволяет транслировать информацию и обеспечивать крупным планом качественный показ материала целой аудитории одновременно, без потери учебного времени, в отличие, например, от демонстрации той же репродукции из книги.

Благодаря использованию электронных образовательных ресурсов, Интернета, сканера, проектора устраняются и другие проблемы:

– отсутствие достаточного количества наглядных пособий в качественном полиграфическом исполнении;

– отдалённости от музеев и выставочных залов, где хранятся известные мировые шедевры изобразительного искусства.

Итак, ресурсы сети Интернет могут быть использованы в качестве:

- *Музея*. Нет возможности съездить в Лувр, когда изучается творчество Леонардо да Винчи? Из-за отсутствия времени некогда посетить Третьяковскую галерею или Русский музей? Пожалуйста, можно совершить виртуальные экскурсии по всем музеям мира на сайте <http://www.museum.ru>

- *Учебника*. Интернет располагает версиями учебников по мировой художественной культуре, например, учебник «Мировая художественная культура от первобытности до Рима». Авторы А. Княжицкий, С. Хурмов представлен на сайте <http://www.mhk.spb.ru/book/>.

- *Ресурсов* сети Интернет для организации урока:

<http://www.artioso.ru> – «Искусство»;

<http://nearvou.narod.ru> – Посмотри вокруг (о художниках);

[www.art.rin.ru](http://www.art.rin.ru) – Изобразительное искусство и фотография;

<http://www.countries.ru/librarv.htm> - Библиотека культурологии;

[www.hermitagemuseum.org](http://www.hermitagemuseum.org) – «Эрмитаж»;

<http://www.artclassic.edu.ru> – Коллекция: мировая художественная культура;

<http://www.artYX.ru> – История искусств.

Также можно предложить студентам необычные темы для рефератов или исследовательских работ, что заставит их обратиться к дополнительным источникам информации:

<http://www.moscowkremlin.ru> – «Московский Кремль»;

<http://nesusvetnarod.ru> – Иконы. Иконография;

<http://russia.rin.ru/> - Россия Великая;

<http://mify.org/> - мифы Древней Греции;

<http://vm.kemsu.ru/rus/palaeolith/cavepaint.html> - виртуальная экскурсия по первобытной культуре;

<http://europa.km.ru> – виртуальная Европа.

Внеурочная деятельность включает в себя научно-исследовательскую работу, участие в олимпиадах, телекоммуникационных проектах. Педагогическая ценность Интернета состоит в том, что он предлагает каждому желающему принять участие в разных сетевых телекоммуникационных проектах, которые по своей сути являются открытыми, поликультурными и демократичными.

Ресурсы сети Интернет для внеурочной деятельности:

[www.edu.vlg.ru](http://www.edu.vlg.ru) – Центр телекоммуникаций и информационных систем в образовании.

[www.iedos.ru/olvmp](http://www.iedos.ru/olvmp) - Дистанционные олимпиады.

<http://www.edu.vlg.ru/russian/projects/time-2000/index2006.html> - Проект «Это наше время» и др.

Подводя итог, можно отметить, что использование Интернет увеличивает познавательную активность студентов, делает учебно-воспитательный процесс привлекательным. Для учителя - это возможность по-новому взглянуть на организацию урока, неоценимая помощь в подготовке к уроку, но самое главное, на мой взгляд, это уникальная возможность увлечь студента, особенно на дисциплинах эстетического цикла.

### **Методические возможности информационно-коммуникативных технологий**

***Т.А. Федутенко***

Цель современной школы – подготовка детей к жизни, полной огромного объёма информации. В настоящее время информация в педагогике осознаётся как важный педагогический ресурс. В связи с этим всё большее значение приобретают умения пользоваться образовательной информацией, добывать её, воспринимать, анализировать, транслировать.

Информационная культура требует, прежде всего, от учителя и от учащегося новых знаний и умений, особого стиля мышления. Обеспечивает им необходимую социальную адаптацию к переменам и достойное место в информационном обществе. Информационная культура тесно смыкается с коммуникативной культурой - культурой общения, человека с человеком, человека и компьютера, внутреннего диалога, мысленного диалога писателя и читателя, обучаемого и обучающего и др.

Современный этап развития образования связан с широким использованием современных информационно-коммуникативных технологий и возможностей, предоставляемых глобальной сетью Интернет. Педагогу всё сложнее видеть себя в образовательном процессе без помощи компьютера и сопутствующих ему электронных средств обучения.

В школьном арсенале имеются разнообразные электронные средства: компьютеры, проекторы, интерактивные доски (универсальные технические средства обучения), электронные обучающие программы, мультимедийные учебники, энциклопедии, тренажеры, дидактический и раздаточный матери-



ал, интерактивные карты, электронные атласы, в том числе атлас «Природные ресурсы и экологическое состояние Белгородской области», электронные пособия «В помощь учащимся», «Готовимся к ЕГЭ» и т.д.

Помимо имеющихся готовых электронных учебных пособий, учитель сам готовит авторские материалы – презентации, тесты, информационно-дидактические игры, создает банк электронных контурных карт и т.д.

В учебно-воспитательном процессе учитель получил возможность использовать информационно-коммуникативные технологии при изучении отдельных тем, для решения задач и моделирования процессов, что стимулирует интерес учащихся к определённым проблемам, предполагающим владение некоторой суммой знаний, позволяет продемонстрировать практическое применение полученных знаний.

Эффективно применять информационно-коммуникативные технологии на следующих этапах уроков:

- диагностическое тестирование качества усвоения материала;
- в тренировочном режиме для отработки элементарных умений и навыков после изучения темы;
- в обучающем режиме;
- при работе с отстающими учениками;
- при работе с одаренными детьми;
- в режиме самообучения;
- в режиме графической иллюстрации.

Какие же преимущества даёт урок, на котором используется информационно-коммуникационная технология?

1. Повышается мотивация учащихся к обучению. Информация, полученная с экрана монитора, интерактивной доски, телевизора, воспринимается детьми намного лучше, чем книжная информация, так как, по мнению психологов, современные дети – это дети экранной информации. Усиливается обучающий эффект. Используется не только наглядность, но и анимация, видео-изображение, звук для того, чтобы информация стала более доступной для учащихся.

2. Усиливается плотность урока. Это достигается за счёт более рациональной организации рабочего времени. Заранее подготовленная информация может быть использована в нужный момент, в удобном для учителя и ученика режиме.

3. Увеличивается объём предъявляемой информации.

4. Учащиеся интенсивно и эффективно работают с предлагаемым материалом. Имеется возможность работы в режиме редактирования, печати текста, создания собственных документов и накопления их в архиве.

5. Создаются новые возможности для управления учебным процессом. Учитель может быстро реагировать на изменившуюся ситуацию, обеспечить разноуровневые задания, постоянно следить за учебной ситуацией. Благодаря тому, что необходимая информация появляется на экране в заранее подго-

товленном темпе и объёме, контакт учителя с учениками обеспечивается в течение всего урока.

6. Обеспечивается интерактивность обучения: у учителя появляются новые возможности по обеспечению обратной связи.

7. На уроках используются новые, разнообразные формы и виды учебной деятельности, современные технологические приемы развивающего обучения.

8. Эффективно применяются методы проблемного обучения.

9. Активизируется самостоятельная, творческая, поисковая деятельность учащихся.

10. Огромное множество тестовых тренажеров, позволяют формировать культуру тестирования, которая помогает учителям улучшить подготовку к единому государственному экзамену. Тренировочное тестирование снимает чувство напряжённости, тревожности, добавляет уверенности в себе.

11. Меняется к лучшему эстетика урока. Учитель получает большие возможности, чтобы сделать свой урок более привлекательным.

12. Появляется возможность повторного просмотра материалов уроков в индивидуальном режиме.

Все эти преимущества, безусловно, влияют на качество образования в целом.

Применение информационно-коммуникативных технологий позволяет:

- 1) развивать наглядно-образное мышление;
- 2) развивать внимание, наблюдательность;
- 3) развивать словесно-логическое мышление:
  - выделение главного;
  - чтение схем;
  - составление схем, карт, опорных конспектов;
- 4) формировать навыки анализа и синтеза:
  - установление причинно-следственных связей;
  - применение ранжирования;
  - сортировка, группировка, удаление лишнего;
- 5) формировать навыки самоконтроля:
  - самопроверка по эталону на экране;
  - выведение ассоциированных подсказок;
  - выполнение заданий с выделением ответа;
- 6) формировать познавательную мотивацию.

Нет сомнений, что «перспективные исследования в дидактике лежат в области использования электронных дидактических средств обучения и образовательных технологий на основе использования электронных дидактических средств обучения, – подчеркивает И.В. Шалыгина. – Именно сейчас могут быть соединены дидактические и технические наработки, которые дадут качественно новый результат».

Но прежде, чем использовать на своем уроке возможности информационно-коммуникативной технологии каждый учитель должен ответить на вопросы:

- Насколько на данном уроке будет уместно применение информационно-коммуникативной технологии?

- Не повлияют ли они отрицательно на качество усвоения учебного материала?

- Каковы особенности использования технологии в соответствии с поставленной целью на данном уроке?

- Что именно на уроке повлияет на более качественное усвоение учебного материала?

- Смогу ли я самостоятельно выполнить хорошую разработку или лучше воспользоваться готовыми, накопленными в образовательных порталах и сайтах?

Настоящее образование всегда гуманно – всё определяет учитель, его личность, опыт, совесть и темперамент.

### **Информационные технологии как средство активизации познавательной деятельности учащихся на уроках географии**

*Т.В. Чиликина*

Одной из важнейших проблем дидактики на протяжении долгого времени была и остаётся проблема активизации познавательной деятельности учащихся. Как, каким образом, какими методами активизировать работу учащихся на уроке? Активными методами обучения следует называть те, которые максимально повышают уровень познавательной активности учащихся, побуждают их к старательному обучению.

Введение компьютеров в учебный процесс помогает преподавателю решать данную проблему с помощью информационных технологий.

Информационная технология – это совокупность средств и методов обработки данных, обеспечивающих целенаправленное создание, передачу, хранение и отображение информационного продукта (данных, идей, знаний).

Разработка и применение компьютерных обучающих программ и новых информационно-образовательных средств органично включаются в современные технологии обучения. Использование информационных технологий в системе образования предоставляет новые возможности для активизации познавательного процесса, дидактического обеспечения, разработки и реализации условий, способствующих активизации познавательной деятельности учащихся.

Какие же достоинства есть у информационных технологий, применяемых в процессе обучения? Несомненно, что работа с компьютером вызывает у учащихся повышенный интерес и усиливает мотивацию обучения. Использование информационных технологий создаёт возможности доступа к боль-

шим массивам ранее недоступной современной, свежей информации, а также осуществления «диалога» с источником знаний. А сочетание цвета, мультипликации, музыки, звуковой речи, динамических моделей и т.д. расширяет возможности представления учебной информации.

Разумное использование в учебном процессе наглядных средств обучения играет важную роль в развитии наблюдательности, внимания, речи, мышления учащихся. Наглядность материала повышает его усвоение, т.к. задействованы все каналы восприятия учащихся – зрительный, механический, слуховой и эмоциональный.

Подобные уроки помогают решить следующие *дидактические задачи*:

- способствовать усвоению базовых знаний по предмету;
- систематизировать усвоенные знания;
- сформировать навыки самоконтроля;
- сформировать мотивацию к учению в целом и к определённому предмету;

– оказать учебно-методическую помощь учащимся в самостоятельной работе над учебным материалом.

Совместимость информационных технологий с традиционными средствами и формами обучения – один из важных методических принципов их применения. При планировании уроков необходимо найти оптимальное сочетание обучающих программ с другими (традиционными) средствами обучения. При использовании на уроке информационных технологий структура урока принципиально не меняется. В нём по-прежнему сохраняются все основные этапы, изменяются только их временные характеристики.

Использование информационных технологий эффективно на всех этапах педагогического процесса: при предъявлении учебной информации учащимся; для усвоения учебного материала в процессе интерактивного взаимодействия с компьютером; при повторении и закреплении усвоенных знаний с помощью специального программного обеспечения; промежуточного и итогового контроля и самоконтроля достигнутых результатов обучения.

В силу специфики географической науки использование для изучения только основных образовательных ресурсов (учебники, тематические и контурные карты) приводит к сужению информационного поля и «обеднению» усваиваемого материала. К тому же, информация по экономической географии, изложенная в учебнике, устарела, что влечёт за собой отставание образования от реальной картины современного мира. Поэтому на уроках географии мы активно используем технические средства и интерактивные методы для усиления обучающего эффекта. Теоретически сложно изучить страну, в которой никогда не был. Одним из очевидных достоинств мультимедийного урока является усиление наглядности. Вспомним фразу К.Д.Ушинского: «...начните показывать картинки и класс заговорит...». Урок можно комбинировать: применять видеоклипы о стране или отрасли производства, фотографии, работать с интерактивными таблицами, картами, схемами, текстом.

Внедрение информационных технологий в процесс обучения географии обусловлено:

- использованием элементов занимательности, повышающих интерес учащихся к обучению;
- повышением темпа урока;
- увеличением объёма самостоятельной работы учащихся;
- созданием условий для обеспечения оперативного контроля знаний;
- реализацией идей развивающего обучения;
- использованием проблемных, эвристических, игровых методов обучения, развивающих индивидуальность мышления и творческие способности учащихся;
- интеграцией учебных дисциплин;
- реализацией межпредметных связей;
- увеличением доли проектной работы учащихся и учителей.

Соединение географического образования с информационно-коммуникативными технологиями обладает, по сравнению с традиционным обучением, рядом достоинств.

Во-первых, компьютеризация географического образования предоставляет интенсификацию всего учебного процесса. Компьютер служит тем связующим звеном, с помощью которого налаживается естественное взаимодействие всех организационных форм учебно-познавательной деятельности учащихся – урочных, контрольных занятий и самостоятельной работы.

Во-вторых, компьютерные технологии способствуют активизации аналитической деятельности обучаемых. Предполагается не только воспроизведение информации, но и оперирование ею. Использование компьютера способствует превращению полученной суммы знаний в собственные убеждения.

В-третьих, компьютерное внедрение в естественные дисциплины содействует углублению демократизации методики преподавания, так как компьютерные технологии основаны на ослаблении субъективного фактора в контроле знаний и позволяет снять социально-психологические ограничения.

В-четвертых, информационные технологии содержат огромные мотивационные возможности. Важным мотивационным фактором служит игровой характер компьютерных технологий. Игровыми элементами компьютерного тестирования являются состязательность, экстремальность ситуаций, требующие от пользователя принятия неординарных решений.

В-пятых, внедрение в структуру естественного знания компьютера расширяет возможности самостоятельного обучения учащихся.

Один из плюсов урока с применением информационных технологий – динамичность. Это уже не просто рассказ учителя. Это смена средств обучения, видов деятельности, использование видеoinформации и анимации, активизация слухового и зрительного каналов приёма информации. Это развивает восприятие, мышление, память. К тому же преподаватель экономит до

30% учебного времени, что позволяет обогатить урок новым содержанием, формами, увеличить время на закрепление нового материала и т.д.

Большой обучающий эффект даёт участие учащихся в подготовке к урокам с применением информационных технологий. Учащиеся получают учебную задачу, определяют основные пути её решения, находят наиболее эффективные приёмы и средства осуществления самостоятельной работы. Им необходимо проделать большую работу: отобрать текстовый, иллюстративный материал, сделать подборку документов, карт, схем, фото, видеофрагментов. Учащиеся следуют принципам развивающего обучения: исследуют источники информации, сравнивают их, знакомятся с различными точками зрения, составляют их описание, систематизируют материал. Стремление усвоить новые знания и умения с целью их последующего практического применения является, безусловно, движущей силой познавательного процесса.

Организация творческой деятельности способна превратить учение в интересный вид деятельности. Учащиеся активно ищут различную информацию по изучаемой теме, создают презентации, представляют свои работы на уроках.

Поэтому основное внимание в последнее время я обращаю на использование информационных технологий в преподавании. Большой эффект даёт так же применение инновационных форм учебных занятий.

Одна из инновационных и активно мною применяемых форм проведения учебного занятия с применением ИКТ – учебная конференция. Суть урока заключается в том, что несколько учащихся получают задание подготовить материал по определённой теме (как текстовый, так и мультимедийный), а затем выступить по этой проблеме перед остальными учащимися. Преподавателю нужно позаботиться и об обеспечении обратной связи, чтобы те учащиеся, которые не были задействованы в подготовке к уроку, были активны – задавали интересующие их вопросы и выполняли различные задания.

Другой инновационной формой является компьютерная лекция, разработанная средствами MS Power Point. – это тематически и логически связанная последовательность информационных объектов, демонстрируемая на экране или мониторе. Основная задача компьютерной лекции та же, что и традиционной – объяснение нового материала. Но, в отличие от традиционной, компьютерная лекция имеет большие возможности в привлечении иллюстративных материалов (информационных объектов). Поэтому компьютерную лекцию надо рассматривать как новый, не существовавший прежде инструмент в работе преподавателя, позволяющий создавать наглядные и информационно насыщенные уроки. Информационные объекты, демонстрируемые в ходе компьютерной лекции, это изображения (слайды, карты, диаграммы, схемы), звуковые и видеофрагменты. Многие изучаемые географические объекты не могут быть показаны учащимся непосредственно. Поэтому использование на уроке демонстрационных средств (слайды, картины, анимации, видеозаписи) способствует формированию у учащихся образных пред-



ставлений, а на их основе – понятий. Причем эффективность работы со слайдами, картинками и другими демонстрационными материалами будет намного выше, если дополнять их показом схем, таблиц и т. д. Мультимедийная презентация, таким образом, наиболее оптимально и эффективно соответствует *триединой дидактической цели урока*:

*Образовательный аспект*: восприятие учащимися учебного материала, осмысливание связей и отношений в объектах изучения.

*Развивающий аспект*: развитие познавательного интереса у учащихся, умения обобщать, анализировать, сравнивать.

*Воспитательный аспект*: воспитание научного мировоззрения, умения четко организовывать самостоятельную и групповую работу.

При изучении экономической и социальной географии мира активно применяются статистические данные, как источник географических знаний. В этом случае помогут электронные таблицы Excel, которые мы используем, во-первых, при подготовке к уроку (построение картограмм и диаграмм по последним статистическим данным) и, во-вторых, для организации практических работ по анализу статистических данных с построением графиков, картограмм и диаграмм.

Необходимо так же обратить внимание на особую категорию медиа-объектов – интерактивные карты и карты-схемы.

Интерактивные карты – новый тип интерактивных средств обучения географии. С одной стороны, интерактивные карты обладают свойствами географической карты, т.е. являются уменьшенным в масштабе изображением земной поверхности с использованием особого языка – условных знаков. С другой стороны, у них появляется новое свойство, приближающее их к геоинформационным системам – возможность изменения содержания карты. Например, при выводе на экран – это географическая картосхема мира. Но на эту картосхему можно вывести границы региона, причем, на карте будет показана, только территория данного региона и ничего лишнего. Это позволяет акцентировать внимание учащихся только на том, о чем в данный момент рассказывает преподаватель.

Компьютер так же создаёт условия и для обеспечения оперативного контроля знаний учащихся, что даёт значительную экономию при проверке контрольных и самостоятельных работ. Для компьютерного тестирования я использую как тесты, разработанные в программе для создания презентации – PowerPoint, так и тесты, созданные в приложении TestInfo, готовую мультимедийную продукцию (электронные учебники).

Создание специальных мультимедийных программ на базе учебников неизмеримо расширяет возможности обучения географии. Средства мультимедиа позволяют представить учебный материал в самых разнообразных формах, что делает подачу учебной информации более интересной и запоминающейся. Как показывает опыт, применение информационных средств в обучении способствует повышению эффективности учебного процесса, оптимизации деятельности учащихся.

Положительными аспектами применения мультимедийных средств являются: интерактивность, эффективность обучения, углубленное понимание изучаемого материала и направленность внимания на главную информацию, в результате чего познавательная деятельность учащихся становится более продуктивной.

Понятно, что подготовка к таким формам урока должна быть объемной и качественной. Чтобы использовать информационные технологии необходимо повышение профессионализма преподавателя, свободное владение им компьютером, умение пользоваться проектором и интерактивной доской. И именно совместная творческая работа преподавателя и учащихся способна создать эффективную образовательную среду. Основным результатом такой работы можно считать активизацию познавательной деятельности учащихся в процессе изучения географии и повышение качества знаний до 78%, стремление учащихся к самостоятельной творческой работе.

## Сведения об авторах

**Аверьянова Татьяна Юрьевна** - ГОУ ВПО Сургутский государственный педагогический университет, студентка, г. Сургут.

**Акунеева Юлия Викторовна** - ГОУ СПО Валуйский колледж, преподаватель психолого-педагогических дисциплин.

**Багацкая Алина Николаевна** - МОУ СШ № 28г. Ст. Оскола, учитель музыки, Старооскольский педагогический колледж, преподаватель.

**Бегунова Елена Григорьевна** - ГОУ ВПО г. Москвы «Московский городской педагогический университет», кафедра филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе, аспирант.

**Безродных Татьяна Валерьевна** - Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н.Г. Чернышевского, доцент, к.п.н., г. Чита.

**Белкина Юлия Алексеевна** - Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, кафедра русского языка, культуры речи и методики их преподавания филологического факультета, к.п.н., доцент, г. Самара.

**Белогурова Людмила Михайловна** - ГОУ ДПО БелРИПКППС, зав. каф. профессионального образования, к.филос.н., доцент.

**Бескишко Ольга Владимировна** - ГОУ НПО ПЛ № 22, зам.директора по УВР, преподаватель русского языка и литературы, г. Ст. Оскол.

**Богданова Светлана Владимировна** - МОУ Краснооктябрьская СОШ имени А.Ф. Пономарёва Белгородского района Белгородской области, учитель биологии.

**Бозаджиев Вадим Юрьевич** - МОУ-гимназия №117 Советского района города Ростова-на-Дону, Заместитель директора (учитель обществознания и права).

**Болотина Светлана Николаевна** - ГОУ СПО «Белгородский техникум общественного питания», зам. директора по УМР, преподаватель общественных дисциплин.

**Бочарова Зоя Арсентьевна** - МОУ СОШ № 52 Советского района г. Волгограда, учитель математики.

**Васёкина Галина Александровна** - МОУ Чернянская СОШ №1 с углубленным изучением отдельных предметов учитель, математика.

**Васёкин Сергей Анатольевич** - МОУ СОШ с. Русская Халань Чернянского района, учитель, математика.

**Восковский Николай Александрович** - МОУ Краснооктябрьская СОШ им. А.Ф.Пономарёва Белгородского района Белгородской области, учитель технологии, Почётный работник общего образования.

**Годовникова Лариса Владимировна** - ГОУ ВПО Белгородский государственный университет, зав. кафедрой коррекционной педагогики, к.п.н., доцент.

**Гридчина Оксана Николаевна** - ГОУ ОШИ «Шебекинская гимназия-интернат», учитель истории и МХК.

**Грошева Елена Владимировна** - МОУ Чернянская СОШ № 1 с углубленным изучением отдельных предметов, учитель начальных классов.

**Демьянова Ольга Михайловна** - МОУ Стрелецкая СОШ с. Стрелецкого Белгородского района, заместитель директора.

**Дешина Наталья Анатольевна** - МОУ СОШ № 4 г. Алексеевки, директор.

**Дмитроченко Антонина Ивановна** - МОУ Краснооктябрьская СОШ имени А.Ф. Пономарёва Белгородского района Белгородской области», учитель начальных классов, Отличник народного просвещения.

**Еремкин Анатолий Ильич** - ГОУ ВПО Белгородский государственный университет, профессор кафедры педагогики, д.п.н.

**Ефимова Валентина Федоровна** - ГОУ СПО Яковлевский педагогический колледж, преподаватели спецдисциплин «Технология».

**Жарич Екатерина Егоровна** - МОУ Тавровская СОШ Белгородского района Белгородской области, учитель химии, Почётный работник общего образования.

**Зарубина Ирина Николаевна** - МОУ СОШ № 3 с углубленным изучением отдельных предметов» г. Строитель Белгородской области, учитель русского языка и литературы.

**Зиновьева Марина Юрьевна** - МОУ СОШ № 13 с углубленным изучением отдельных предметов г. Губкина, учитель начальных классов, руководитель кружка «Мастерица».

**Зиновьева Татьяна Ивановна** - ГОУ ВПО г. Москвы «Московский городской педагогический университет», кафедра филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе, профессор, зав. кафедрой, почетный работник высшего профессионального образования РФ.

**Золотых Наталия Владимировна** - МОУ СОШ № 24 г. Старый Оскол, учитель математики.

**Зорина Наталья Николаевна** - МОУ лицей № 32 г. Белгорода, учитель русского языка и литературы, Почетный работник общего образования РФ.

**Иваницкая Наталья Вадимовна** - ГОУ СПО Яковлевский педагогический колледж, руководитель физического воспитания, г. Строитель.

**Исаев Илья Федорович** - ГОУ ВПО Белгородский государственный университет, факультет психологии, зав.кафедрой педагогики, доктор педагогических наук, профессор.

**Ирхина Ирина Витальевна** - ГОУ ВПО Белгородский государственный университет, профессор кафедры педагогики, д.п.н.

**Калайда Наталья Алексеевна** - МОУ Борисовская СОШ №2 Белгородской области, учитель изобразительного искусства.

**Касьянова Елена Ивановна** - МОУ СОШ № 4 г. Шебекино Белгородской области, директор школы, учитель русского языка и литературы, Почётный работник общего образования РФ.

**Крапивина Ирина Викторовна** - ГОУ СПО Валуйский колледж, преподаватель информатики.

**Ковалёва Наталья Митрофановна** - МОУ СОШ № 4 г. Алексеевки, учитель иностранного языка, иностранные языки.

**Ковель Марина Ивановна** - ККИПКИПРО, методист, старший научный сотрудник, г. Красноярск.

**Кострыкин Роман Александрович** - МОУ СОШ № 52 Советского района г. Волгограда, учитель информатики.

**Коптева Ольга Витальевна** - МДОУ ЦРР – детский сад №59, старший воспитатель, проблемы дошкольного образования г. Белгород.

**Кириченко Вера Анатольевна** – МОУ - гимназия № 22 города Белгорода, учитель английского языка.

**Краснокутская Наталья Николаевна** - МОУ Новосадовская СОШ Белгородского района Белгородской области, учитель немецкого языка, Почётный работник общего образования.

**Ларченко Нина Сергеевна** - ГОУ (общеобразовательная школа-интернат) Белгородский областной лицей-интернат (Белгородский областной лицей милиции имени Героя России В.В. Бурцева).

**Линник-Ботова Светлана Ивановна** - ГОУ ДПО Белгородский региональный институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов, зав. кафедрой, к.п.н.

**Лозовая Валентина Ивановна** - Харьковскский национальный педагогический университет им. Сковороды, кафедра общей педагогики, доктор педагогических наук, профессор.

**Луценко Светлана Григорьевна** - МОУ Ракитянская СОШ № 3 имени Н.Н. Федутенко Ракитянского района Белгородской области, учитель начальной школы.

**Луценко Ольга Ивановна** - МОУ Шараповская СОШ Новооскольского района Белгородской области, учитель русского языка и литературы.

**Львова Анна Сергеевна** - ГОУ ВПО г. Москвы «Московский городской педагогический университет», кафедра филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе, ст. преп., к.п.н.

**Лялина Наталья Ивановна** - ГОУ НПО ИУ № 28 г. Валуйки, мастер производственного обучения.

**Малиновская Людмила Дмитриевна** - МОУ СОШ г. Бирюча, учитель русского языка и литературы, Почётный работник общего образования РФ.

**Макотрова Галина Васильевна** - ГОУ ВПО Белгородский государственный университет, доцент кафедры педагогики, к.п.н.

**Максимова Елена Алексеевна** - МОУ - лицей № 10 г. Белгорода, учитель экономики и географии.

**Мартиросян Рита Шагитаевна** - МОУ «Никольская СОШ» Белгородского района Белгородской области, педагог-психолог.

**Медведев Борис Константинович** - ГОУ НПО ИУ № 28 г. Валуйки, преподаватель спец. Дисциплин.

**Миков Юрий Алексеевич** – МОУ - гимназия № 5 г.Белгорода, преподаватель-организатор ОБЖ.

**Минаева Тамара Михайловна** - МОУ СОШ №3 с углубленным изучением отдельных предметов г. Строитель Белгородской области, заместитель директора по УВР, учитель физики. Почетный работник общего образования РФ.

**Михайлова Татьяна Александровна** - МОУ СОШ № 5 с углубленным изучением отдельных предметов г. Шебекино Белгородской области, учитель химии.

**Мотынга Елена Анатольевна** - МОУ СОШ № 13 с углубленным изучением отдельных предметов г. Губкина, учитель начальных классов, руководитель детского театрального коллектива.

**Можевитина Валентина Ивановна** - МОУ-лицей №32 г. Белгорода, заместитель директора, учитель русского языка и литературы, Почетный работник общего образования РФ.

**Муслиенко Елена Владимировна** - ГОУ СПО Алексеевский педагогический колледж, преподаватель иностранного языка.

**Одинцова Татьяна Сергеевна** - ГОУ ДПО БелРИПКППС, кафедра профессионального образования, ст. преп..

**Орлова Наталья Викторовна** - МОУ СОШ № 52 Советского района г. Волгограда, заместитель директора по НМР, учитель русского языка. Отличник народного просвещения.

**Остроглядова Лариса Анатольевна** - МОУ лицей № 9 г. Белгорода, учитель русского языка и литературы.

**Попова Ольга Павловна** - МОУ СОШ №27, г. Старого Оскола, учитель Географии.

**Постоева Е.С.** - ГОУ ДПО Курский институт непрерывного профессионального образования (повышения квалификации и профессиональной переподготовки) специалистов отрасли образования к.п.н., доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии.

**Пшеничная Ольга Ивановна** - ГОУ НПО профессиональное училище №19, п. Ровеньки, методист.

**Рудь Наталья Борисовна** - МОУ-гимназия №117 советского района города Ростова-на-Дону, директор гимназии, учитель иностранного языка.

**Сивкова Елена Алексеевна** - ГОУ НПО профессиональный лицей №1, преподаватель математики, Почетная грамота Министерства образования РФ г. Губкин.

**Симонова Светлана Николаевна** - МОУ СШ № 28г. Ст. Оскола, учитель музыки Старооскольский педагогический колледж, преподаватель.

**Ситникова Мария Ивановна** - ГОУ ВПО БелГУ, начальник учебно-методического управления, доцент кафедры педагогики, к.п.н.

**Слюсарева Галина Яковлевна** - ГОУ СПО Белгородский педагогический колледж, преподаватель английского языка.

**Соломахин Виктор Васильевич** - ГОУ СПО Яковлевский педагогический колледж, преподаватель физического воспитания, г. Строитель.



**Соломахина Людмила Ивановна** - ГОУ СПО Яковлевский педагогический колледж, преподаватели спецдисциплин «Технология».

**Сорокопытова Ольга Геннадьевна** - МОУ «Никольская СОШ» Белгородского района Белгородской области, учитель русского языка и литературы, Почетный работник общего образования РФ.

**Ставропольцева Светлана Валентиновна** - Муниципальное образовательное учреждение дополнительного образования детей Дом детского творчества, заместитель директора по учебно-воспитательной работе, кандидат педагогических наук, ЗАТО г. Островной Мурманской области.

**Тарасова Светлана Ивановна** - ГОУ ВПО БелГУ доцент кафедры педагогики, к.п.н.

**Терзи Алла Ивановна** - МОУ-гимназия №5 г. Белгорода, учитель русского языка и литературы.

**Толпекина Наталья Владимировна** - ГОУ ВПО Сургутский государственный педагогический университет, заведующая кафедрой высшей математики и информатики, теория и методика обучения математики.

**Трофимчук Александр Григорьевич** - ФГОУ ВПО Новочеркасская государственная мелиоративная академия, к.п.н., доцент.

**Трубина Лариса Азизовна** - МОУ СОШ № 30, г. Ст. Оскол, директор, Почетный работник общего образования РФ.

**Турчак Светлана Константиновна** - Приднестровский государственный института развития образования, проректор по учебной работе, к.п.н.

**Тучина И.А.** - ГОУ СПО Алексеевский педагогический колледж, преподаватель компьютерной графики.

**Уман Аркадий Ильич** - ГОУ ВПО Орловский государственный университет, зав. кафедрой педагогики, д.п.н., профессор.

**Фатьянова Наталья Митрофановна** - ГОУ ДПО БелРИПКППС, доцент кафедры профессионального образования, к.п.н., г. Белгород.

**Федорова Марина Анатольевна** - ГОУ ВПО Орловский государственный университет, доцент кафедры общей педагогики, к.п.н., доцент, г. Орел.

**Федутенко Татьяна Алексеевна** - МОУ Пролетарская СОШ № 2 Ракитянского района Белгородской области, учитель географии, победитель конкурса ПНПО, 2006 год.

**Фомина Елена Ивановна** - МОУ «Гимназия №22» г. Белгорода, учитель английского языка.

**Харитоновна Ольга Анатольевна** - КИНПО (ПК и ПП) СОО, кафедра профессионального образования к.п.н., ст. преп. г. Курск.

**Хорошилова Надежда Александровна** - МДОУ ЦРР – детский сад № 59 г. Белгорода, заведующая.

**Чиликина Татьяна Владимировна** - ГОУ СПО «Белгородский политехнический техникум», преподаватель географии.

**Шеметова Людмила Васильевна** - ГОУ (общеобразовательная школа-интернат) Белгородский областной лицей-интернат (Белгородский областной лицей милиции имени Героя России В.В. Бурцева).

**Шилова Ирина Дмитриевна** - МОУ СШ № 28г. Ст. Оскола, учитель музыки Старооскольский педагогический колледж, преподаватель.

**Щербинина Алла Александровна** - МОУ Беломестненская сош Новооскольского района Белгородской области.

**Ярмова Татьяна Борисовна** - МОУ-гимназия №117 Советского района города Ростова-на-Дону, заместитель директора, учитель английского языка.

**ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ДИДАКТИКИ:  
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

**Материалы Всероссийской научно-практической конференции  
с международным участием  
Белгород, 27 октября 2009 года**

**В трех частях**

**Часть 1**

**Подписано в печать 10.09.2010. Формат 60х84/16  
Гарнитура Times. Усл.п.л. 21,4. Тираж 300.  
Оригинал-макет подготовлен и тиражирован  
редакционно-издательским центром БелРИПКІПС  
308007, г.Белгород, ул. Студенческая, 14.**

